

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

**Proyecto de grado**

**PROCESO DE TRANSFORMACIÓN REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS DE TRES DOCENTES ASOCIADAS A COMPETENCIAS  
CIUDADANAS Y PRODUCCIÓN ESCRITA**

**Autor**

**FABIO ENRIQUE BARRAGÁN SANTOS**

**Directora**

**ALEXANDRA PATRICIA PEDRAZA ORTIZ**

**CHÍA**

**JULIO DE 2017**

## **Dedicatoria**

A mi esposa y mis hijos, cuya comprensión, animación y apoyo ha sido fundamental en este proceso.

### **Agradecimientos**

A los docentes participantes de este proyecto: Yorlady Gómez Jiménez, Slendy Milena Ramírez Ulloa y Jhon Fredy Suárez Sanabria, por su compromiso gentil.

A la profesora Alexandra Pedraza Ortiz, quien me ofreció su asesoría cordial y precisa como directora de este proyecto.

A la profesora Clara Inés Segura, por el apoyo y la comprensión que me brindó permanentemente en su rol de directora de la maestría.

A todos los docentes del programa, quienes me aportaron retos y herramientas durante este proceso de formación.

## Tabla de contenido

Lista de tablas.....	7
Lista de figuras.....	8
Resumen .....	9
Abstract.....	11
Introducción .....	13
Planteamiento del problema.....	15
Objetivo general .....	16
Objetivos específicos.....	16
Contexto .....	17
Justificación.....	23
Diagnóstico .....	26
Marco teórico .....	30
Pedagogía y didáctica .....	30
Producción escrita.....	33
Educación en ciudadanía .....	36
Antecedentes investigativos.....	40
Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa .....	40

Reflexionar para mejorar la práctica .....	41
Cuentos ciudadanos.....	43
Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico.	44
Metodología .....	47
Revisión y ampliación del diagnóstico .....	49
Reflexión individual.....	51
Primera reflexión cooperativa .....	51
Planeación de cambios .....	52
Desarrollo de cambios .....	54
Segunda reflexión cooperativa .....	55
Reconsideración de los cambios .....	56
Reflexión individual.....	56
Tercera reflexión cooperativa .....	57
Evaluación .....	59
Reflexión personal del investigador .....	59
Cambios realizados en las prácticas .....	66
Proceso de transformación reflexiva.....	72
Relaciones entre cambios y reflexión .....	78

Aprendizajes y recomendaciones .....	80
Preguntas para futuras investigaciones .....	85
Limitaciones del estudio .....	86
Bibliografía .....	87
Anexos .....	94

## Lista de tablas

Tabla 1. Docentes participantes.....	19
Tabla 2. Categorías empleadas para el diagnóstico.....	26
Tabla 3. Síntesis de características de las prácticas pedagógicas de los docentes.....	28
Tabla 4. Tres propuestas sobre el proceso de producción escrita.....	35
Tabla 5. Actividades por ámbito de reflexión.....	49
Tabla 6. Características de las prácticas de los docentes según sus diagnósticos.....	50
Tabla 7. Cambios planeados por los docentes.....	53
Tabla 8. Modificaciones a las características de las prácticas pedagógicas.....	66
Tabla 9. Situación comunicativa carta sobre accidentes de tránsito.....	68
Tabla 10. Razones de los docentes para argumentar que su estrategia estaba bien direccionada.....	75



## **Lista de figuras**

Figura 1. Mapa político de la provincia de Guanentá.....	18
Figura 2. Etapas del proceso de reflexión.....	48

## Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo general: Desarrollar un proceso de transformación reflexiva de las prácticas pedagógicas de tres docentes asociadas a competencias ciudadanas y producción escrita. Para conseguirlo, el investigador elaboró una propuesta que constó de actividades de reflexión individual y cooperativa, considerando principalmente los planteamientos de Stenhouse (2010) y Elliot (2005) respecto a la Investigación Acción en educación. Dicha propuesta fue aceptada y llevada a cabo por los tres docentes. En el ámbito individual las actividades consistieron en: revisar su propio diagnóstico, diligenciar formatos y responder cuestionarios. En el ámbito cooperativo las actividades fueron: conversaciones, estudio de referentes teóricos y lectura oral de sus respuestas a formatos y cuestionarios.

El proceso se desarrolló en el marco de la estrategia que cada uno de los docentes venía llevando a cabo para educar en competencias ciudadanas empleando la producción escrita. Partiendo de un diagnóstico direccionado por categorías de análisis en cuanto a pedagogía de la producción escrita y pedagogía de las competencias ciudadanas, los docentes fueron realizando cambios a sus prácticas pedagógicas y fundamentando estos cambios en las actividades de reflexión.

El investigador recopiló la información derivada de todas las actividades de reflexión y realizó visitas a las aulas. Empleó memorandos para registrar sus apuntes y comentarios que luego empleó para llegar a las conclusiones del estudio.

Entre estas conclusiones se resaltan: la efectividad de la reflexión cooperativa, un escenario para compartir y construir saberes de los docentes y el investigador; los cambios realizados por los docentes a sus estrategias, que consistieron básicamente en modificaciones para mejorar las características identificadas en el diagnóstico; y el uso de formatos y cuestionarios para registrar la reflexión de los docentes.

La investigación también permitió identificar aprendizajes y recomendaciones que pueden servirles al autor y otros investigadores en la realización de nuevos estudios: la conveniencia de lapsos más generosos que permitan profundizar en la reflexión e implementar los cambios en el aula sin premura; la necesidad de replantearse el papel de los referentes teóricos en el proceso; las posibilidades de reflexionar en la oralidad, por ejemplo durante una entrevista; y el uso más intencionado del diagnóstico como pretexto para la reflexión.

## **Abstract**

The main objective of this research was: to develop with three teachers a process of reflexive transformational about their pedagogical practice in relation to citizenship competencies and writing production. In order to achieve it, the researcher designed a proposal based on cooperative and individual reflection, taking into consideration Stenhouse (2010) and Elliot's approach (2005) about Action Research in education. The proposal was accepted and carried out by the three teachers. At individual level, the activities were: checking their own diagnoses, filling forms out, and answering to a questionnaire. At a cooperative level, the activities were: conversations, studying the theoretical references and reading-aloud their forms and questionnaire replies.

The process was developed based on the strategy every teacher had been carried out in order to educate in citizenship competencies by using writing production. By starting from a category-analysis-based diagnosis related to the writing production pedagogy and citizenship competencies pedagogy, the teachers were implementing changes in their pedagogical practices and were supporting them in their reflexive activities.

The researcher collected all the information from the reflexive activities and visited some classes. He used some memos in order to register his comments and then, used them in order to reach to the study conclusions.

Among the most important conclusions, it is possible to say: the effectiveness of the

cooperative reflection, a scenario to share and build knowledge between the teachers and the researcher; the changes implemented by the teachers to their strategies, which basically consisted on modifications to improve the characteristics identified in the diagnosis; and the use of forms and questionnaires to register the teachers' reflections.

The research also allowed to identify learnings and recommendations that may be helpful to the author and other researchers in the development of new studies: longer intervals which allow to deepen reflection and to implement changes without any haste; the need of reconsidering the role of the theoretical references throughout the process; the possibility of reflection through oral interaction, for example, through an interview; and the more intended use of diagnosis as a reflection tool.

## **Introducción**

Muchos docentes desean perfeccionar sus prácticas pedagógicas para trascender más favorablemente la formación de sus estudiantes. Sin embargo, como se encuentran aislados en sus propias aulas por diversas causas, se ven forzados a rutinas, o a innovaciones bastante intuitivas, que generalmente no cuentan con aportes de colegas u otros agentes externos.

La Investigación Acción en el campo pedagógico ofrece posibilidades para que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y las transformen, bien sea en el rol de investigadores o en el de participantes de una investigación (Elliott, 2005).

La investigación que se presenta en este documento da cuenta del proceso de transformación reflexiva de las prácticas de tres docentes, realizada por el investigador para aspirar al título de Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula, de la Universidad de la Sabana.

La reflexión, eje esencial de esta experiencia, se realizó en dos ámbitos: el individual (cada docente) y el cooperativo (docentes e investigador). Obviamente, el investigador también reflexionó individualmente sobre su rol y sus aportes en el proceso.

A lo largo del texto el lector conocerá las estrategias didácticas de los tres docentes y las características de sus prácticas pedagógicas; también las actividades que se

llevaron a cabo para lograr una transformación reflexiva de las mismas y los resultados y aprendizajes que generó la investigación.

## Planteamiento del problema

El investigador, en sus tareas laborales cotidianas de investigación con docentes de Preescolar, Básica y Media de la provincia de Guantánamo, en Santander (Col.)<sup>1</sup>, conoció los casos de tres docentes que utilizaban la producción escrita como parte de estrategias didácticas para educar en ciudadanía a sus estudiantes.

Se trataba de docentes con mucha vocación, comprometidos con sus comunidades educativas y seguros de que hacían bien su trabajo; pero también conscientes de que podrían mejorar sus prácticas y deseosos de hacerlo.

A pesar de esta positiva disposición de los docentes, varias circunstancias les dificultaban llevar a cabo transformaciones pedagógicas de forma sistemática. En primer lugar, la ubicación geográfica tendía a aislarlos en su aula, en su escuela, en su pequeño mundo. Además, la saturación de demandas del sistema educativo (con nuevas políticas y leyes, y una creciente exigencia de informes y requerimientos de tipo administrativo) constreñía sus intereses de transformación pedagógica, tenían la

---

<sup>1</sup> El investigador hacía parte del equipo del programa Ciudadanía desde el Aula, realizado con auspicio de Colciencias. Para más información, visitar la página: [www.ciudadaniadesdeelaula.com](http://www.ciudadaniadesdeelaula.com)



impresión de que no les quedaba tiempo para procesos que les implicaran esfuerzos adicionales.

A lo anterior se sumaba la falta de una cultura de reflexión y transformación pedagógica en sus establecimientos educativos y en su región, en donde solía ocurrir que se asociaba la capacitación docente con expertos que dan conferencias.

El investigador percibió esta situación, que correspondía con su quehacer cotidiano y que tocaba campos de su interés (ciudadanía y escritura); por eso dialogó con los docentes y acordaron llevar a cabo un proceso de transformación reflexiva de sus estrategias didácticas y sus prácticas pedagógicas.

El problema que se intentó resolver puede sintetizarse en el siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar un proceso de transformación reflexiva de las prácticas pedagógicas de tres docentes, asociadas a competencias ciudadanas y producción escrita?

### **Objetivo general**

Desarrollar un proceso de transformación reflexiva de las prácticas pedagógicas de tres docentes asociadas a competencias ciudadanas y producción escrita.

### **Objetivos específicos**

1. Describir las prácticas pedagógicas de los tres docentes asociadas a competencias ciudadanas y producción escrita.

2. Reflexionar individual y cooperativamente sobre las prácticas pedagógicas de los tres docentes asociadas a competencias ciudadanas y producción escrita.

3. Acompañar la modificación de las prácticas pedagógicas de los tres docentes a partir de la reflexión realizada.

## **Contexto**

Este proyecto se desarrolló en el territorio de la provincia de Guantán, uno de los siete núcleos de desarrollo provincial que integran el Departamento de Santander, en Colombia<sup>2</sup>. La provincia está integrada por 18 municipios<sup>3</sup> (figura 1) y lleva su nombre como homenaje al Cacique Guantán, líder y mártir de los indígenas Guanes, antiguos habitantes de la región.

Entre los aspectos distintivos de la provincia de Guantán se destacan: su actividad agropecuaria (café, tabaco, fique y ganado vacuno), el turismo (de aventura, ecoturismo y agroturismo), la actividad artística (música colombiana andina, pintura, artesanía, escultura en piedra), sus próceres en los procesos de independencia de Colombia, su

---

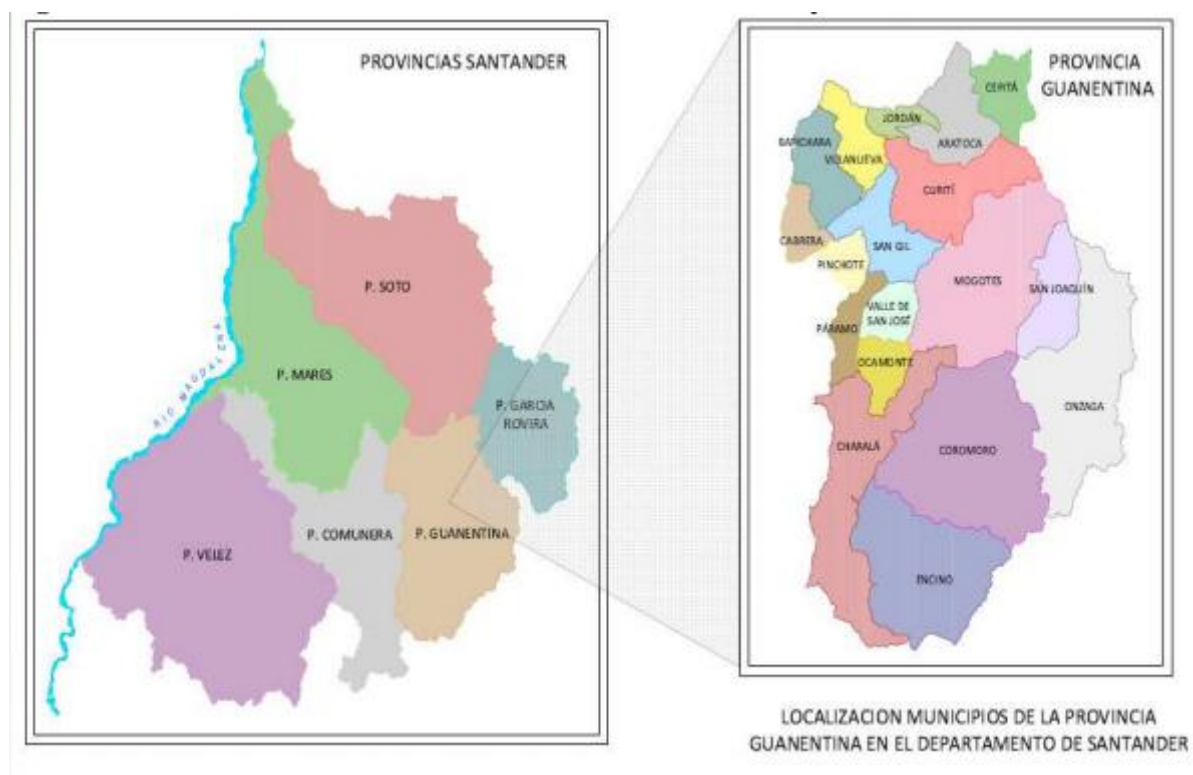
<sup>2</sup> Según el decreto 00304 proferido por la Gobernación de Santander el 6 de diciembre de 2005.

<sup>3</sup> Los municipios que hacen parte de la Provincia de Guantán son: San Gil, Aratoca, Barichara, Cabrera, Cepitá, Coromoro, Curití, Charalá, Encino, Jordán, Mogotes, Ocamonte, Onzaga, Páramo, Pinchote, San Joaquín, Valle de San José y Villanueva (República de Colombia, Gobernación de Santander y Unisangil, 2010).

liderazgo en procesos comunitarios, democráticos y solidarios (cooperativismo), y su riqueza hídrica, paisajística y arquitectónica (República de Colombia, Gobernación de Santander y Unisangil, 2010).

Desde San Gil, capital de la provincia de Guanentá, y a la vez la capital turística de Santander, se realizó este proyecto. El investigador residía y laboraba en esta ciudad, como docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud de Unisangil, una institución de Educación Superior de origen solidario fundada en 1988.

*Figura 1: Mapa político de la provincia de Guanentá*



Fuente: Plan prospectivo Provincia de Guanentá 2025 (República de Colombia, Gobernación de Santander y Unisangil, 2010)

Los tres docentes participantes, aunque trabajaban en instituciones educativas públicas, tenían contextos muy diferentes, como se presenta en la tabla 1 y se especifica enseguida<sup>4</sup>.

Tabla 1  
*Docentes participantes*

Participante	Municipio, sector	Grupo	Asignaturas	Estrategia
Jhon Fredy Suárez Solano	Charalá, urbano, modalidad tradicional	Mixto, 38 estudiantes, Básica Secundaria, noveno grado.	Filosofía	Más debate y menos pelea: construcción de ambientes democráticos desde el aula.
Yorlady Gómez Jiménez	Jordán, rural, modalidad Escuela Nueva	Mixto, 6 estudiantes de Preescolar a quinto.	Todas	Revelaciones, mil historias para contar.
Slendy Milena Ramírez Ulloa	Aratoca, urbano, modalidad tradicional	Mixto, 36 estudiantes, Básica Primaria, quinto grado.	Todas	Correo mágico PROPROCAM: problemas, propuestas y cambios.

Fuente: elaboración propia

### **Jhon Fredy Suárez Solano**

Trabajaba en la Escuela Normal Superior de Charalá, un municipio de 10.540

---

<sup>4</sup> Los docentes aceptaron voluntariamente participar en el proyecto y autorizaron el uso de sus datos y la información recopilada (anexos 21, 22 y 23).

habitantes<sup>5</sup> ubicado a una hora de San Gil. El establecimiento ofrece todos los niveles de educación, hasta Formación Complementaria, y se halla en el casco urbano del municipio; no obstante, buena parte de sus estudiantes provienen del sector rural.

El docente era profesor de Filosofía para Secundaria y Media; y además tenía a cargo la Cátedra de la Paz. Diseñó una estrategia denominada “Más debate y menos pelea: construcción de ambientes democráticos desde el aula”. Entre los temas de debate que fueron abordados se encuentran: el proceso de paz con las FARC, la violencia de género y la orientación de género.

La estrategia fue desarrollada con un grupo de 38 estudiantes de noveno grado. Más allá de los conflictos propios de la edad, la diversidad y la divergencia, el profesor no refirió problemas de comportamiento, vicios, pandillismo u otros similares.

Sin embargo, la comunidad charaleña, pese a su relevancia histórica en los procesos de revolución comunera y guerra de independencia, enfrenta serios problemas sociales, como: pobreza, deserción escolar, micro tráfico, explotación indebida de sus recursos naturales, corrupción y secuelas de presencia paramilitar.

Dentro de la estrategia se realizaron procesos de producción escrita relacionados con los temas de debate. Estos procesos correspondieron con diferentes tipologías textuales; tales como: cartas, informes y artículos.

---

<sup>5</sup> Información tomada del sitio web oficial del municipio de Charalá, disponible: <http://www.charala-santander.gov.co/indicadores.shtml#poblacion>

### **Yorlady Gómez Jiménez**

Laboraba en el Colegio Nuestra Señora de Fátima, sede B (Pomarroso), del municipio de Jordán, a una hora de San Gil. La sede se halla en una zona montañosa bastante aislada y de difícil acceso por el estado de las vías.

El municipio de Jordán vive esencialmente de la agricultura. Su principal problema es la escasez de habitantes<sup>6</sup> y el abandono del campo, a lo cual se suman denuncias por corrupción y secuelas de presencia paramilitar. A pesar de la presunta despoblación, el Colegio Nuestra Señora de Fátima en su sede principal, ubicada en zona rural, y más vinculada con las cabeceras municipales de Villanueva y Barichara que con la de Jordán, mantiene suficientes estudiantes para ofrecer todos los grados, desde Preescolar hasta Media.

La profesora Yorlady trabajó su estrategia con un grupo mixto de 6 estudiantes de los grados Preescolar a Quinto, a quienes enseñaba todas las asignaturas, en modalidad de Escuela Nueva. Su estrategia didáctica se titulaba “Mis revelaciones, mil

---

<sup>6</sup> El sitio oficial del municipio de Jordán no ofrece información sobre número de habitantes. El DANE reportó 1164 habitantes en el censo general de 2005. Noticias Uno habló en 2016 de 40 personas, casi todas de la misma familia, pero no especificó si se refería solo a la cabecera municipal. Para más información ver: <http://noticiasunolaredindependiente.com/2015/08/16/secciones/que-tal-esto/jordan-subepueblo-rico-sin-gente/>

historias para contar” y estaba centrada en procesos de escritura compilados en un diario. Los temas principales de este diario eran las anécdotas y experiencias cotidianas de los estudiantes.

### **Slendy Milena Ramírez Ulloa**

Estaba vinculada laboralmente con el Colegio San Luis, del municipio de Aratoca, como profesora de Primaria. Aratoca se encuentra a 45 minutos de San Gil por la carretera principal que conduce a Bucaramanga. Se trata de un municipio de 8285 habitantes, cuyas actividades económicas principales son las agropecuarias, las microempresas de empaques, el comercio y el turismo<sup>7</sup>, beneficiado por su cercanía con el Parque Nacional del Chicamocha (PANACHI).

El Colegio San Luis es un establecimiento público que se encuentra en el casco urbano del municipio y ofrece todos los grados, desde Preescolar hasta Media. La profesora Slendy desarrolló su estrategia con un grupo mixto de 36 estudiantes de grado Quinto. Dicha estrategia didáctica se denominaba “Correo mágico PROPROCAM: problemas, propuestas y cambios” y estaba centrada en el envío de cartas de los estudiantes a sus compañeros, docentes, directivas del colegio y personajes del municipio. Entre los retos que la docente identificaba estaban la falta de

---

<sup>7</sup> Información tomada del sitio web oficial del municipio de Aratoca. Disponible: [http://www.aratoca-santander.gov.co/informacion\\_general.shtml](http://www.aratoca-santander.gov.co/informacion_general.shtml)

cultura ciudadana, el crecimiento del micro tráfico, el maltrato entre estudiantes y la necesidad de proteger el medio ambiente.

## **Justificación**

La reflexión es uno de los componentes de la formación de los docentes, un componente prioritario porque, a diferencia de los programas de educación pos gradual y continuada, puede realizarse a diario y con mínima inversión. El sistema colombiano de formación de educadores incluye la reflexión en uno de sus tres subsistemas, el de formación en ejercicio (MEN, 2013).

Cuando el docente reflexiona vuelve a considerar sus creencias, convicciones y acciones; así le abre las puertas a la transformación pedagógica. Para Perrenoud (2001) la práctica reflexiva es esencial para la profesionalización pedagógica. No obstante, él aclara que cualquiera puede reflexionar sin que esto provoque aprendizajes. Se requieren actitudes, hábitos, valor y método, para que haya una práctica reflexiva, que incluya la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; es decir, aquella que se hace para actuar y la que se hace respecto al actuar, ambas complementarias y necesarias.

Sin reflexión, el docente corre el riesgo de anquilosarse, aunque se empeñe en cursar programas de actualización y capacitación. Bien podría convertirse en un sumiso repetidor de fórmulas (métodos, estrategias, tendencias, paradigmas) que no somete a escrutinio.



Pero no hay que olvidar las palabras de Perrenoud: “Todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. Repetimos los mismos errores y damos prueba de nuestra estrechez de miras porque nos falta lucidez, valor y método” (2010, p. 17). El docente requiere fundamentar y direccionar su reflexión, para no acabar soslayando toda responsabilidad o asumiendo todas las culpas, para que verdaderamente la práctica reflexiva haga parte de su profesionalización.

Contar con otros, con otras miradas, con otras voces, es una forma de lograr procesos reflexivos trascendentes; es decir, que deriven en transformaciones de las prácticas pedagógicas. Stenhouse (2010) y Elliot (2005), pioneros de la Investigación Acción Educativa, dedicaron buena parte de su obra a divulgar los buenos resultados de trabajar con comunidades de docentes que reflexionaban sobre sus prácticas para transformarlas.

Se trata entonces de una reflexión colaborativa, cooperativa, y no solitaria. “El énfasis en que la reflexión sea una tarea cooperativa, se debe a que de este modo el profesor puede integrar, a la suya, las experiencias pasadas y presentes de los demás” (Parra, 2009, p. 120)

Generalmente quienes cooperan en la reflexión son los pares, los colegas docentes, y también uno o varios investigadores externos. Este acompañamiento externo ayuda mucho a los docentes en sus procesos de reflexión. Para Ciro Parra:

La relación entre los investigadores y los profesores es una relación cooperativa interdisciplinaria (...) Por un lado los profesores, como verdaderos conocedores de la tarea educativa, reconociéndoles de este modo su autonomía y experiencia

profesional. Por otra parte los profesionales externos, que aportan, junto con las herramientas metodológicas, sus interpretaciones personales (2009, p. 123).

El campo pedagógico en el que se realice un proceso investigativo de esta naturaleza puede ser cualquiera, se puede reflexionar sobre la pedagogía de cualquier disciplina o tópico, pero es necesario definir el campo, o definir si no lo habrá (si se reflexionará sobre la práctica pedagógica en general).

En esta investigación se enfocó en los campos de la pedagogía de las competencias ciudadanas y la pedagogía de la producción escrita. Cobra sentido transformar prácticas pedagógicas asociadas a estas pedagogías porque se han producido cambios en sus enfoques durante las últimas dos décadas, cambios que podrían no haber sido considerados por los docentes, o que merecen ser considerados de nuevo, cooperativamente. En producción escrita, del énfasis en lo gramatical se ha pasado a un paradigma socio cultural y discursivo. Por su parte, el enfoque de competencias ciudadanas llegó para complementar y ampliar la educación cívica y la inculcación de valores.

Estos ajustes en las teorías pedagógicas suelen tardar tiempo en permear las realidades de las aulas y es posible que nunca lo hagan. No toda innovación en la teoría será llevada a la práctica por el único mérito de ser lo que es (una teoría innovadora); por eso conviene que la adopción o el rechazo de cualquier enfoque pedagógico esté sustentado en procesos de reflexión de los docentes.

## Diagnóstico

Para realizar una descripción inicial, o diagnóstico, de las prácticas pedagógicas de los docentes el investigador recopiló información en una visita de observación al aula de cada uno. Esta información fue analizada respecto a un conjunto de categorías preliminares basadas en referentes teóricos, tanto de la pedagogía de las competencias ciudadanas como de la pedagogía de la producción escrita (tabla 2).

Tabla 2  
*Categorías empleadas para el diagnóstico*

Concepto eje: Pedagogía "Ciencia que se encarga de la educación y la enseñanza" (RAE)		
Categorías	Definición	Subcategorías
Pedagogía de las competencias ciudadanas	"Aprenderse un discurso abstracto sobre qué es ser buen ciudadano lleva a que puedan (los estudiantes) repetir ese discurso. No más. Y, de hecho, muchos estudiantes tienen muy bien grabado el discurso sobre el deber ser, pero su realidad cotidiana dista mucho de él. (...) En contraste (...) la propuesta de competencias ciudadanas se enfoca justamente en aquello que se requiere para la acción ciudadana" (Chaux, 2012, p. 66).	Principios pedagógicos.  Manifestaciones de ciudadanía.  Competencias ciudadanas.
	"La propuesta de desarrollo de competencias ciudadanas se basa en cinco principios: 1. Aprender haciendo. 2. Aprendizaje significativo. 3. Aumento progresivo de la complejidad, siempre en la zona de desarrollo próximo. 4. Autoeficacia. 5. Motivación intrínseca y por definición" (Chaux,	

	2012, p. 78).	
	"El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no solo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura" (Lerner, 2001, p. 40).	
Pedagogía de la producción escrita	<p>"El desafío es -por otra parte- orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar 'fabricando' sujetos cuasiágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella solo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación" (Lerner, 2001, p. 40).</p> <p>"El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo -por experiencia propia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión" (Lerner, 2001, p. 41).</p>	<p>Situación comunicativa (tema, tipo de texto, propósito, destinatario, canal).</p> <p>Evaluación de los textos.</p> <p>Proceso de escritura.</p>

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de este análisis fueron las descripciones de las estrategias didácticas, integradas por las características principales de las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes; es decir sus diagnósticos. Para una lectura detallada de

estos pueden leerse los anexos 1, 2 y 3. A continuación, en la tabla 3, se presenta una síntesis.

Tabla 3

*Síntesis de características de las prácticas pedagógicas de los docentes*

Jhon Fredy Suárez. Estrategia: Más debate menos pelea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar competencias ciudadanas en prácticas comunicativas.</li> <li>• Elegir un tema interesante para los estudiantes.</li> <li>• Gestionar información para los estudiantes.</li> <li>• Integrar lectura, oralidad y escritura.</li> <li>• Diseñar criterios de evaluación a partir de los textos de los estudiantes.</li> <li>• Evaluar para reconstruir colaborativamente los textos.</li> <li>• Escribir para alguien y para algo.</li> <li>• Implicar los contenidos de las áreas en el proceso de producción escrita.</li> <li>• Partir del punto de vista del estudiante.</li> <li>• Planear sin complicaciones.</li> <li>• Mostrarse como escritor.</li> </ul>
Slendy Ramírez. Estrategia: Correo mágico PROPROCAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar varias competencias ciudadanas en la práctica.</li> <li>• Establecer criterios de adecuación de las cartas de los estudiantes.</li> <li>• Evaluar dialogando.</li> <li>• Poner normas.</li> <li>• Darles una situación comunicativa con destinatarios reales.</li> <li>• Integrar los contenidos de las materias a la producción escrita.</li> <li>• Involucrarse con los estudiantes.</li> <li>• Escribir para los estudiantes.</li> <li>• Hablarles sobre el buen comportamiento.</li> <li>• Respetar el carácter privado de las cartas.</li> </ul>
Yorlady Gómez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar varias competencias ciudadanas en la</li> </ul>

---

Jiménez.  
Estrategia: Diario “Mis  
revelaciones”

práctica.

- Definir temas del contexto de los estudiantes.
  - Gestionar información para los estudiantes.
  - Integrar lectura, escritura y oralidad.
  - Evaluar cualitativamente y para motivar.
  - Determinar situaciones comunicativas.
  - Valorar las pequeñas producciones escritas.
  - Mantener la motivación.
  - Integrar las asignaturas.
  - Compartir experiencias.
- 

Fuente: elaboración propia

## **Marco teórico**

Este proyecto articuló varios conceptos esenciales que en este marco teórico se exponen. No con la pretensión de disipar aquí los debates naturales que puedan existir en torno a los conceptos sino con el interés de concretarlos en el contexto de esta investigación. En primer lugar, se tratan los conceptos pedagogía y didáctica para desembocar en aquello que se denomina estrategia didáctica. Luego se aborda la producción escrita como un proceso que implica varias etapas o subprocesos. Finalmente se desarrolla el concepto de educación en ciudadanía con el enfoque de competencias ciudadanas, que es el oficialmente adoptado por el Ministerio de Educación de Colombia.

### **Pedagogía y didáctica**

En esta investigación confluyeron dos categorías conceptuales asociadas a la pedagogía: pedagogía de las competencias ciudadanas y pedagogía de la producción escrita. Por lo tanto, es ineludible tratar, así sea brevemente, el significado de Pedagogía, que para la Real Academia Española (2012) se sintetiza como: “Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”.

Al hablar de pedagogía existirá siempre el riesgo de referirse a algo ambiguo respecto a lo cual los expertos no han podido ponerse de acuerdo a pesar del largo trasegar histórico del término (De Tezanos, 2006). No obstante, es irrefutable la relación

directa entre la pedagogía y la educación. Por ello diferenciarlas resulta útil.

La educación es una práctica social que pretende el crecimiento de las personas. He aquí una dificultad inicial: lo que significa (y ha significado) crecer, en diferentes sociedades y en diversos momentos históricos (Lucio, 1989). Dificultad que puede salvarse al hablar de aprendizaje. Es decir, lo que se desea al educar es que las personas aprendan cosas que les permitan crecer como seres humanos. La práctica educativa es ínsita y espontánea de la humanidad; deseamos y necesitamos educarnos. Según Lucio, esta práctica (educativa) ha ido constituyendo un saber, el “saber educar”.

La pedagogía surge cuando el saber educar se formaliza, se explicita, se estudia y es objeto de reflexión. Entonces se conforma un “saber sobre la educación”, que es un saber teórico pero a la vez práctico pues procede del acto de educar (Lucio, 1989).

Al hablar de práctica, y considerando que esta investigación se enfocó en estrategias didácticas de los docentes, se hace necesario abordar también el concepto de didáctica.

Según Carvajal:

La palabra Didáctica tiene origen del griego didasticós, que significa “el que enseña” y concierne a la instrucción; didasco que significa “enseño”. A esta se le ha considerado parte principal de la Pedagogía que permite dar reglas para la enseñanza, fue por esto que en principio se interpretó como “el arte o la ciencia de enseñar o instruir (2009, p. 2).

Es difícil diferenciar didáctica de pedagogía. Inicialmente fueron términos empleados como sinónimos. Quizás fue con la publicación de la obra Didáctica Magna,



por primera vez en 1630, cuando la palabra didáctica configuró un concepto más allegado con el método empleado para enseñar al estudiante, quien se consideraba centro del proceso educativo (Comenio, 1998).

“Desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro” (Grisales-Franco, 2012, p. 203).

Entonces la didáctica es aquella disciplina que se ocupa de la práctica pedagógica; en otras palabras, de lo que hacen los docentes en su interacción con los estudiantes para lograr los aprendizajes deseados. Esta práctica pedagógica se nutre del *saber* formal sobre la educación (pedagogía) y del *saber hacer* del docente (construido en su experiencia) formando una amalgama que hace muy difícil distinguir el uno del otro.

La pedagogía contiene a la didáctica y se enriquece con ella, la necesita, como también requiere otras disciplinas (psicología, sociología, antropología, neurología, etc.) para responder infinidad de interrogantes; tales como: ¿De qué manera se aprende mejor?, ¿Cómo evaluar los aprendizajes? o ¿Cuáles son las formas más adecuadas de enseñar? Entre tales interrogantes algunos son propios de la didáctica; por ejemplo: ¿Qué actividades realizar para conseguir los aprendizajes deseados?, ¿Cómo distribuir el tiempo disponible? y ¿Qué recursos se necesitan?

El conjunto de respuestas a los interrogantes didácticos configura lo que se denomina una estrategia didáctica. Entre los componentes más relevantes de una estrategia didácticas están las actividades, el tiempo, los materiales, las interacciones y los ambientes que el docente emplea para favorecer los aprendizajes.

La escuela produce y reproduce continuamente estrategias didácticas de diversa índole. Se habla de proyectos integradores, proyectos transversales, secuencias didácticas y talleres, entre otros tipos de estrategias didácticas. El periódico escolar puede ser una estrategia didáctica, igual que una feria de la ciencia o un ejercicio de un libro de texto.

Además, como la didáctica trasciende la pedagogía de cualquier ciencia, también se han construido clasificaciones de las didácticas. Se habla de didáctica general, referida al proceso de enseñanza escolar en general; de didácticas especiales, entendidas como procesos diferenciados según las características de los estudiantes o las disciplinas; y de didácticas específicas, incluidas en las didácticas especiales pero enfocadas en determinados contenidos (Bolívar, 2005, citado por Grisales-Franco, 2012).

### **Producción escrita**

Si bien algunos autores hablan de escritura refiriéndose a la producción escrita, emplear esta expresión (producción escrita) permite aclaraciones importantes respecto al campo temático que atañe a esta investigación. La producción escrita no incluye dictados ni copias ni planas, ni cualquier otra actividad de escritura que no implique creación. Esta delimitación coincide con lo que Jolibert y Sraïki llaman: “concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y en la acción” con el texto como “unidad fundamental significativa” de lo escrito (2009, p. 14). En otras

palabras, la producción escrita se refiere a los actos necesarios para generar un texto que resuelva una situación comunicativa.

Hablar de producción escrita en el campo pedagógico implica por tanto ciertas transformaciones respecto a modelos que han sido tradicionales en la escuela, modelos en los que ha predominado el aprendizaje aislado de aspectos relacionados con la corrección gramatical, subestimando la coherencia, la cohesión y la adecuación, para emplear las cuatro categorías propuestas por Daniel Cassany cuando se refiere a los conocimientos que requiere un escritor, o un hablante (2005).

Dichos conocimientos se ponen en juego en la resolución de situaciones de comunicación, que constan al menos de cinco componentes: tema, destinatario, propósito comunicativo, tipo de texto y canal (Cassany, 2005; Castelló, 2002; Finocchio, 2009).

No es necesario en este caso profundizar respecto a cada uno de estos componentes, mas no está de sobra enfatizar en uno que adquiere relevancia propia cuando se buscan intersecciones entre la escritura y la ciudadanía: el propósito comunicativo. Un ciudadano necesita escribir con diversos propósitos. Es decir, escribe para algo. Delia Lerner afirma:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que se consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír (2001, p. 26).

Además de los componentes de una situación de comunicación hay que considerar las actividades o sub procesos que conforman el proceso de escritura. Entre los aportes que han hecho varios autores a este tema se distinguen las coincidencias en señalar que la producción escrita implica en gran medida procesos cognitivos y que sucede en varias etapas. En la tabla 4 se presenta una síntesis de tres importantes propuestas, herederas de los pioneros Flower y Hayes (1981).

Tabla 4  
*Tres propuestas sobre el proceso de producción escrita*

McCormick (1986)	Cassany (2005)	Jolibert (2002)
Preparación	Planificar	Planificación
Borrador	Elaborar borradores	Puesta en texto
Edición	Revisar	Revisión

Fuente: Barragán, Neira, Sánchez y Lizarazo (2012, p. 36).

Como puede verse, hay pequeñas diferencias en cuanto a denominaciones pero para los tres autores existe una etapa de planeación, una de elaboración del texto y otra de revisión. No obstante, como lo aclara Cassany (2005), se trata de un proceso recursivo, no lineal. Por lo tanto, es natural volver de la etapa de elaboración a la de planeación o de la revisión a la elaboración y la planeación.

Para cerrar este apartado, se recalca que la producción escrita implica grandes desafíos pedagógicos que no se resuelven con dar instrucciones simples a la manera: “escriban un texto sobre la amistad”. Para desarrollar los aprendizajes que un

ciudadano requiere en cuanto a escritura se refiere, es necesaria en primer lugar una situación de comunicación. Además, existen diversos conocimientos y capacidades implicados. El texto es mucho más que un conjunto de grafemas correctamente escritos. Al texto se llega tras un proceso de producción.

### **Educación en ciudadanía**

El concepto de ciudadanía obviamente está emparentado con el de la palabra ciudad. Y no propiamente con la acepción de lugar o entidad sino con el sentido de comunidad. Así que no conviene abordar la ciudadanía sin incluir el sentido comunitario del término. Pero tampoco debe olvidarse su connotación individual. Precisamente ahí radican las principales tensiones de la ciudadanía: en las relaciones comunidad individuo, que por momentos se convierten en relaciones entre lo público y lo privado.

Cerda, Loreto, Magendzo y Varas, recomiendan:

Una noción de ciudadanía que busque superar la dicotomía liberal-comunitarista, debiese poner en un mismo plano de importancia, el afirmar aquellas capacidades que permitan la autonomía del individuo, como preguntarse por las condiciones que se requieren para el establecimiento de lazos comunes en la sociedad, que vayan más allá del vínculo contractual propio de la mónada liberal (2004, p. 21).

Ser ciudadano, entonces, es ser uno mismo y a la vez ser parte de algunas comunidades, como la familia, el barrio, la empresa, el colegio, la ciudad, el Estado y la humanidad. Adela Cortina plantea esta dualidad mediante los términos justicia y pertenencia. El primero, ideal del liberalismo y el segundo del comunitarismo. Ella declara que: “La ciudadanía es un concepto mediador porque integra exigencias de

justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia” (2009, p. 30).

En este concepto mediador del que habla Cortina se integran los postulados liberales, centrados en el individuo, y los comunitarios, centrados en la comunidad. Por esto se incluyen aspectos diversos: la dignidad humana, la identidad personal, la equidad, los derechos humanos y constitucionales, el ámbito privado y el público, los deberes, la participación política, la moral, la convivencia, las virtudes, las competencias, el gobierno y el mercado, entre otros.

La ciudadanía puede entenderse como una búsqueda de equilibrio entre intereses y necesidades individuales, por una parte, e intereses y necesidades sociales, por la otra. Equilibrio no idílico y permanente sino tenso, conflictivo y fluctuante.

Obviamente la ciudadanía no se constituye con los documentos, las declaraciones, las leyes y las teorías sino con las acciones de las personas. “La ciudadanía no es un mero estatus, sino un comportamiento que responde a una actitud, y a una verdadera forma de ser y de vivir que busca los acuerdos” (Gabilondo, 2015, p. 16).

Este sentido práctico de la ciudadanía es el que justifica el mismo sentido práctico de la educación en ciudadanía. No es, por supuesto, una práctica intrascendente sino transformativa. Con las acciones las personas demuestran transformaciones en su forma de ser, y a la vez la siguen transformando. Cortina explica que “se aprende a ser ciudadano, como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo sino llegando al más profundo ser sí mismo (2009, p. 33). Chaux afirma:

Aprenderse un discurso abstracto sobre qué es ser buen ciudadano lleva a que

puedan (los estudiantes) repetir ese discurso. No más. Y, de hecho, muchos estudiantes tienen muy bien grabado el discurso sobre el deber ser, pero su realidad cotidiana dista mucho de él (2012, p. 66).

Por esto, al pensar la educación en ciudadanía es pertinente hablar de competencias ciudadanas y manifestaciones de ciudadanía. Las competencias ciudadanas pueden entenderse como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 8).

Las manifestaciones de ciudadanía son “situaciones sociales en las cuales se evidencian competencias ciudadanas” (Barragán y Arias, 2017, p. 3). Por ejemplo, al debatir (manifestación de ciudadanía) se ponen en juego varias competencias ciudadanas; al menos: argumentación, expresión asertiva, escucha activa y positiva, pensamiento crítico y consideración de diversas perspectivas.

La educación en ciudadanía, desde el enfoque de competencias ciudadanas, se basa en el principio pedagógico del “aprender haciendo” (Chaux, 2012, p. 78) y lo que se aprende tiene que ver con diversos aspectos que en la propuesta del MEN (2004) se agrupan en tres ámbitos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Para concluir, la escuela, como comunidad, como lugar de encuentro y convivencia, como ambiente educativo, debe educar en ciudadanía, asumiendo los retos que ello implica.

El ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela implica diversos retos. Por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de las diferencias y no a pesar de ellas, es decir, a partir del igual reconocimiento de las diferencias” (Taylor, 1997, citado por Ruiz y Chaux, 2005, p. 57).



## **Antecedentes investigativos**

Se realizó una exploración en dos sentidos: investigaciones sobre procesos de acompañamiento a las prácticas docentes e investigaciones en las que la escritura se hubiera empleado para educar en ciudadanía en un proceso de Investigación Acción. En la primera dirección, se presentan tres estudios, dos colombianos y uno chileno. En el otro sentido, se incluye un caso colombiano.

Los tres estudios de acompañamiento a docentes fueron de suma utilidad en el desarrollo de esta investigación en cuanto a la naturaleza de este tipo de experiencias y el rol que cumple el investigador externo en ellas. El proyecto denominado “Cuentos ciudadanos” arrojó varias incertidumbres respecto a la manera como se pone en práctica la Investigación Acción en algunas intervenciones pedagógicas.

### **Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa**

Se trata de un proyecto de investigación desarrollado con maestros entre 1998 y 2002 en el departamento de Antioquia con el objetivo principal de:

probar la viabilidad y la efectividad de la investigación-acción desarrollada por maestros y aplicada particularmente a la transformación de la práctica pedagógica personal de los mismos y proponer un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la investigación (Restrepo, 2002, p. 1).

El autor describe este proceso, que denomina variante de la investigación acción, en tres fases: deconstrucción de la práctica, reconstrucción de la práctica y evaluación

de la práctica reconstruida.

El énfasis de este prototipo de I-A pedagógica está puesto sobre la práctica pedagógica del maestro (...) Se defiende, también, la posibilidad de hacer investigación individual. El papel de los colegas es ser validadores del trabajo de cada docente investigador, acompañándole con sus comentarios, preguntas, críticas, sugerencias y otros aportes (Restrepo, 2002, p. 5).

En el proceso de deconstrucción fue fundamental el texto escrito en diarios de campo. Restrepo afirma que el énfasis estuvo en buscar la estructura y las raíces de la práctica para “someterla a crítica y mejoramiento continuo” (2002, p. 6). Explica además que se entienden por estructura las herramientas, ideas y ritos.

En cuanto a los investigadores externos, fueron “animadores del proceso” que conservaron el papel del maestro “protagonista de primer orden en la formulación, desarrollo y evaluación de su proyecto” (Restrepo, 2002, p. 6).

### **Reflexionar para mejorar la práctica**

La experiencia, de un año de duración<sup>8</sup>, tuvo dos niveles de investigación. En el primero, un grupo de investigadores externos (al que llamaron primer auditorio) y en el segundo un grupo de 16 docentes de colegios (al que llamaron segundo auditorio). El enfoque metodológico fue la investigación acción y se llevó a cabo en seis fases:

- Aproximación a la Investigación Acción Educativa del primer auditorio.

---

<sup>8</sup> La publicación no precisa el año en que se desarrolló el proyecto.

- Estudio de supuestos teóricos por parte del primer auditorio.
- El primer auditorio seleccionó y entrenó al segundo auditorio.
- Ejecución de los proyectos de aula.
- Análisis transversal de los proyectos de aula.
- Reflexionar sobre los casos y establecer aprendizajes de la experiencia.

Cada docente del segundo auditorio identificó un problema de aula, planeó acciones para resolverlo y llevó a cabo tales acciones con acompañamiento de un investigador del primer auditorio, quien estimuló una reflexión permanente.

La información se recolectó mediante diarios de campo, registros de observación, fotografía, filmaciones y grabaciones de audio.

A lo largo del proceso los docentes del segundo auditorio socializaron sus avances “con el fin de efectuar la triangulación” (Santos y Sánchez, 2003, p. 111). Al final, cada docente realizó un documento con la sistematización de la información recolectada.

Las autoras concluyen que el segundo auditorio logró “tomar conciencia de que en sus manos se encuentran las soluciones a las dificultades de su aula y que los casos no se finalizan y quedan latentes en observación” (Santos y Sánchez, 2003, p. 112).

Entre los beneficios del proceso identifican que:

Se logran cambios esenciales en aquellas características personales que afectan negativamente la práctica educativa; se rompe la rutina, lo que dinamiza el trabajo diario en el aula y se desarrolla una actitud investigativa, creadora y cuestionadora que suscita innovaciones, mejorando la práctica educativa que genera aprendizaje en la acción; se produce impacto institucional al conseguir que las docentes participantes de la i.a.e. conformen un grupo con unidad de intereses, frente a la solución de los problemas de su aula de clase, y se logra también al modificar estructuras administrativas para favorecer el trabajo docente, en bien de la comunidad educativa (Santos y Sánchez, 2003, p. 113).

Aunque se concluye que la Investigación Acción favoreció la reflexión pedagógica y la solución de problemas de aula de las docentes, las autoras establecieron que solo 5 docentes alcanzaron un nivel de reflexión superior. De las demás, 5 lograron un nivel medio y 6 se quedaron en el nivel superficial. Esto último se atribuye a escasa motivación, dificultades personales y falta de formación académica.

La práctica reflexiva realizada se ubicó en el nivel medio, cuando las investigadoras internas observaron, describieron, preguntaron, con componentes conceptuales, y establecieron estrategias de solución a través del análisis teórico y práctico de la situación; nivel superior, cuando además de lo anterior los investigadores fundamentaron sus procesos conceptualmente en forma crítica, logrando la emisión de juicios profesionales, generando alternativas creativas para la solución del problema y realizando análisis evaluativo del proceso experimentado (Santos y Sánchez, 2003, pp. 112-113).

## **Cuentos ciudadanos**

Se trata de un proyecto desarrollado entre los meses de febrero y agosto de 2006, en el marco del proyecto Observatorio de Medios y Ciudadanía del Grupo de Investigación en Comunicación y Cultura PBX de la Universidad del Norte, en Barranquilla.

Los autores señalan la necesidad de “reconstruir imaginarios de ciudad y ciudadanía desde las mismas fuentes que intervienen en su configuración” y se proponen: “diseñar una estrategia de desarrollo de competencias ciudadanas en niñas y niños de Barranquilla, a partir del periodismo escolar” (Vega y Castro, 2006, p. 332).

Los autores afirman que el enfoque metodológico fue la investigación acción

participativa con niños y niñas entre los 7 y 13 años de edad, de estratos socioeconómicos diferenciados en Barranquilla de tres establecimientos educativos. 45 estudiantes. 3 docentes. Se explica además que las técnicas utilizadas fueron los grupos de discusión, entrevistas, mapas mentales, colchas de retazos y la observación participante y que la entrevista fue aplicada por los estudiantes a 90 adultos.

En este sentido no hay claridad en el artículo. No se especifica de qué manera los elementos de la investigación acción enmarcaron el proyecto. Tampoco se aclara cuál fue el papel de los investigadores de la Universidad y cuál el rol de los tres docentes. Esta información no explícita confirma que la Investigación Acción ha adoptado diferentes interpretaciones y quizás se cobijan bajo este nombre muchos tipos de intervención en el aula. A lo que se suma el hecho de que los resultados presentados solo dan cuenta del análisis de la información recopilada pero no exponen procesos de reflexión o transformación pedagógica derivados de ellos.

Los autores concluyeron que es necesario que los imaginarios de ciudad y de ciudadanía sean reconstruidos, porque guían los modos de estar en la ciudad desde la pasividad, la negación de las diferencias y el desconocimiento de las realidades que nos afectan. La escritura y el uso de los medios de comunicación (periódicos y revistas) pueden ayudar a reconstruir esos imaginarios.

### **Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico**

Consistió en un proceso de acompañamiento a cinco docentes de Enseñanza

Básica de un establecimiento particular subvencionado de la Región de Los Lagos, en Chile, durante el año 2010, con el objetivo de “conocer el efecto que tiene sobre los docentes el acompañamiento al aula y su retroalimentación, buscando identificar los factores que propician, como resultado de esta intervención, el cambio positivo en sus prácticas pedagógicas” (Salazar y Marqués, 2012).

Se trató de una investigación cualitativa enmarcada por la Investigación Acción. Se explica que la recolección de información se realizó mediante: “un registro de observación no participante, uno de observación participante y un cuestionario orientador para desarrollar un grupo focal” (Salazar y Marqués, 2012).

Esta información se transcribió y devolvió a los docentes para que la leyeran, la validaran y detectaran debilidades de su práctica. Luego se analizó usando dos categorías: “cambios en el quehacer docente y estrategias de acompañamiento que promueven cambios positivo” (Salazar y Marqués, 2012)

Entre los resultados se destacan progresos didácticos y en las relaciones interpersonales en el aula.

En cuanto al acompañamiento, después de la observación no participante el observador (directivo o par docente) realizó un reporte escrito que entregó al docente y fue recibido inicialmente con inconformidad. El docente observado no estaba de acuerdo y se sentía juzgado y amenazado. Esto fue mejorando con el paso del tiempo.

Se realizaron jornadas de reflexión grupal que no funcionaron bien porque los docentes se mostraron reservados y no quisieron compartir las fortalezas y debilidades de su práctica. También se desarrollaron “conversaciones reflexivas entre los docentes

y el investigador” que favorecieron cambios en la práctica.

El acompañamiento participativo, en el cual el observador colaboró en el desarrollo de la clase, “resultó ser la técnica más aceptada por los docentes, todos sin excepción, manifestaron preferir esta modalidad de seguimiento y monitoreo, sumado a la retroalimentación en soporte papel” (Salazar y Marqués, 2012).

## **Metodología**

Se trató de una investigación cualitativa direccionada según principios de la Investigación Acción, en su vertiente educativa, siguiendo en especial los planteamientos de Jhon Elliott y Lawrence Stenhouse.

Se partió de que las prácticas pedagógicas de los docentes son situaciones “susceptibles de cambio” (Elliott, 2005, p. 24) y el camino para el cambio es predominantemente reflexivo. Elliott describe la Investigación Acción como “reflexión relacionada con el diagnóstico” y la diferencia de la “investigación de evaluación”, a la que describe como “reflexión relacionada con la respuesta” (2005, p. 23).

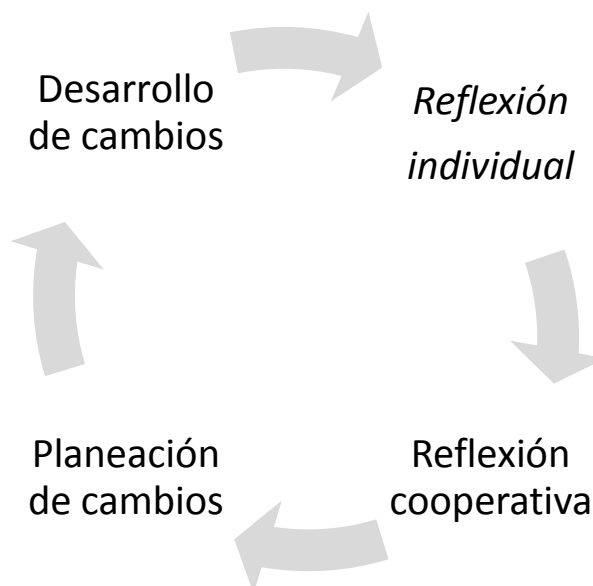
En investigaciones realizadas por Elliott en la escuela, con docentes, el agente externo fue denominado investigador y los docentes fueron llamados agentes internos o participantes (2005).

En la investigación que aquí se presenta, el investigador fue una persona externa al aula y cumplió roles de orientador y acompañante crítico del proceso de transformación reflexiva que llevaron a cabo los tres docentes participantes. Además, tuvo la misión de generar una cooperación entre los participantes, procurando que sus aulas no fueran, en palabras de Stenhouse, “una especie de isla” (2010, p. 210).

El método consistió esencialmente en ciclos repetidos de reflexión individual, reflexión cooperativa, planeación de cambios y desarrollo de los cambios (figura 2).



Figura 2. Etapas del proceso de reflexión



Fuente: elaboración propia

La reflexión, como puede apreciarse, se realizó en dos ámbitos: el individual (cada docente) y el cooperativo (los tres docentes y el investigador). En el ámbito individual cada docente revisó su diagnóstico, diligenció formatos y respondió cuestionarios. En el ámbito cooperativo se llevaron a cabo conversaciones, estudio de referentes teóricos y lectura oral de las respuestas que cada docente les dio a los formatos y cuestionarios (tabla 5).

Tabla 5  
*Actividades por ámbito de reflexión*

Ámbito de reflexión	Actividades
Individual	Leer su diagnóstico. Diligenciar formatos. Responder cuestionario.
Cooperativa	Conversaciones. Estudio de referentes teóricos. Lectura oral de respuestas a formatos y cuestionarios.

Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta paso a paso el proceso de transformación reflexiva desarrollado, especificando las actividades realizadas por el investigador y los participantes.

### **Revisión y ampliación del diagnóstico**

Cada docente recibió vía email el diagnóstico realizado por el investigador como se explicó en el título correspondiente. Durante una semana los docentes leyeron sus diagnósticos. Luego el investigador le realizó una entrevista a cada uno de ellos (anexos 4, 5 y 6); en la cual se conversó sobre el contenido del diagnóstico y este fue ampliado con explicaciones o aclaraciones.

Después de las entrevistas el investigador reconstruyó los diagnósticos y los envió por email nuevamente a cada docente. Los tres diagnósticos fueron revisados y aceptados. En la tabla 6 se observan las características identificadas en el diagnóstico de cada caso; y en los anexos 7, 8 y 9 se encuentran los diagnósticos completos.

## Lapso.

Esta actividad se realizó entre enero 23 y febrero 8 de 2017.

Tabla 6

*Características de las prácticas de los docentes según sus diagnósticos*

Slendy Ramírez Ulloa	Jhon Fredy Suárez	Yorlady Gómez Jiménez
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar varias competencias ciudadanas en la práctica.</li> <li>• Establecer criterios de adecuación de las cartas.</li> <li>• Evaluar dialogando.</li> <li>• Poner normas.</li> <li>• Darles una situación comunicativa con destinatarios reales.</li> <li>• Integrar los contenidos de las materias a la producción escrita.</li> <li>• Involucrarse con los estudiantes.</li> <li>• Escribir para los estudiantes.</li> <li>• Hablarles sobre el buen comportamiento.</li> <li>• Respetar el carácter privado de las cartas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar competencias ciudadanas en prácticas comunicativas.</li> <li>• Elegir un tema interesante para los estudiantes.</li> <li>• Gestionar información.</li> <li>• Integrar lectura, oralidad y escritura.</li> <li>• Diseñar criterios de evaluación a partir de los mismos textos.</li> <li>• Evaluar para reconstruir colaborativamente los textos.</li> <li>• Escribir para alguien y para algo.</li> <li>• Implicar los contenidos de las áreas en el proceso de producción escrita.</li> <li>• Partir del punto de vista del estudiante.</li> <li>• Planear sin complicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar varias competencias ciudadanas en la práctica.</li> <li>• Definir temas del contexto de los estudiantes.</li> <li>• Gestionar información.</li> <li>• Integrar lectura, escritura y oralidad.</li> <li>• Evaluar cualitativamente y para motivar.</li> <li>• Determinar situaciones comunicativas.</li> <li>• Valorar las pequeñas producciones escritas.</li> <li>• Mantener la motivación.</li> <li>• Integrar las asignaturas.</li> <li>• Compartir experiencias</li> </ul>

- 
- Mostrarse como escritor.
- 

Fuente: elaboración propia

## **Reflexión individual**

La lectura de su diagnóstico y la entrevista del investigador dejaron en cada docente inquietudes. Verse en el diagnóstico, como quien se mira en un espejo, les generó ideas para transformar sus prácticas, bien sea cambiando algunos aspectos o enfatizando en ellos para aprovechar su potencial.

El investigador les solicitó a los docentes pensar en modificaciones que podrían hacerles a sus estrategias para perfeccionarlas. Esta reflexión individual sirvió como insumo en la reflexión cooperativa, tal como se explicará en el siguiente subtítulo.

### **Lapso.**

Esta actividad fue desarrollada entre febrero 12 y 22 de 2017.

## **Primera reflexión cooperativa**

Esta sesión, en la que se reunieron por primera vez los tres docentes y el investigador, se llevó a cabo en cinco momentos. El primero fue para que cada docente se presentara a sus colegas y les contara en qué consistía su estrategia. En un segundo momento se conversó sobre las relaciones entre escritura y ciudadanía en las

prácticas de escritura escolares y extraescolares. Lo tercero fue establecer asociaciones entre prácticas de escritura, competencias ciudadanas y manifestaciones de ciudadanía. En el cuarto se realizó la lectura oral del texto “Hacer ciudad: aprender a participar y a decidir” (Gabilondo, 2015).

Finalmente, cada docente expresó las ideas que se le ocurrían para transformar sus estrategias. Así hubo oportunidad para que los colegas y el investigador hicieran comentarios o preguntas. Al cierre se acordó usar un formato propuesto por el investigador para planear estos cambios y justificarlos. Este formato fue enviado al investigador en días posteriores.

El investigador grabó esta sesión en video y luego la analizó. En el anexo 10 se encuentra el memorando 1 con los apuntes y las reflexiones del investigador respecto al desarrollo de esta sesión.

### **Lapso.**

Esta actividad se llevó a cabo el 23 de febrero de 2017, entre las 3:00 y las 5:30 p.m., en Unisangil, San Gil.

### **Planeación de cambios**

Los docentes decidieron individualmente los cambios que harían a su estrategia y los motivos que tenían para realizarlos. Cada uno registró esta información en el formato mencionado. Los registros fueron enviados por email al investigador (anexos

11, 12 y 13). Todos los docentes planearon tres cambios, como se expone en la tabla 7.

### Lapso.

El registro de planeación de cambios fue enviado por los docentes el 28 de febrero de 2017.

Tabla 7  
*Cambios planeados por los docentes.*

Slendy Ramírez	Jhon Fredy Suárez	Yorlady Jiménez
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear una carta a un familiar, enfocada hacia las manifestaciones: Me comprometo socialmente y Cuido la vida, con las siguientes competencias: Previsión y Manejo de las emociones.</li> <li>• Permitir la creación de nuevas ideas a partir de sucesos externos.</li> <li>• Crear un compromiso social hacia el medio ambiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular la producción escrita con el debate.</li> <li>• Encontrar puentes comunicantes entre el proyecto “Ciudadanía desde el aula” y el proyecto “Historial local de Charalá”.</li> <li>• Temas de enseñanza obligatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir textos escritos creativos sobre hechos sucedidos en la escuela relacionados con elección de personero, contralor y otras actividades relacionadas con participación y democracia.</li> <li>• La participación del docente en el proceso de escritura.</li> <li>• Los textos que creen los niños serán producidos en diferentes versiones, digitados por los niños y organizados en los</li> </ul>

---

computadores.  
Sería muy bueno,  
luego poder  
socializar estos  
escritos, con las  
demás sedes, bien  
sea  
imprimiéndolos o  
enviándolos en  
medio digital.

---

Fuente: elaboración propia

### **Desarrollo de cambios**

Los tres docentes llevaron a cabo los cambios planeados en sus prácticas pedagógicas. El investigador visitó el aula de cada uno de los docentes, observó las actividades y recopiló información en video y fotografía.

En la visita al profesor Jhon Fredy se presenció un debate sobre violencia de género; en la visita a la profesora Slendy ocurrió la lectura de cartas relacionadas con el medio ambiente; y durante la visita a la profesora Yorlady los estudiantes escribieron coplas y respondieron un cuestionario sobre las hormigas culonas.

Luego de cada visita el investigador elaboró un memorando con sus apuntes y comentarios; los cuales le sirvieron para planear la segunda reflexión cooperativa. En los anexos 14, 15 y 16 se pueden leer tales memorandos.

**Lapso.**

Los docentes desarrollaron sus cambios y el docente sus visitas al aula entre marzo 6 y marzo 27 de 2017.

**Segunda reflexión cooperativa**

Por segunda vez los tres docentes y el investigador se reunieron. En esta ocasión llevaron a cabo una agenda de tres momentos. Primero los docentes relataron los cambios que habían realizado en sus estrategias. Sus colegas y el investigador tuvieron la oportunidad de hacer preguntas y comentarios.

Luego se leyó en voz alta un capítulo del libro “Criterios didácticos para transformar la producción escrita en básica primaria” (Barragán, Neira, Sánchez y Velásquez, 2012). Este texto propone que se tengan en cuenta las demandas de producción escrita propias del sistema escolar y las que provienen del exterior de la escuela. La lectura estuvo acompañada de pausas para comentarios y análisis.

Finalmente, en el tercer momento, los docentes registraron una reflexión individual en un formato suministrado por el investigador, en el que identificaron las competencias ciudadanas y manifestaciones de ciudadanía que cada uno creía propiciar en sus estudiantes con las actividades de escritura. Estos registros pueden leerse en los anexos 18,19 y 20. Cada docente leyó sus respuestas en voz alta y se conversó al respecto.

Los docentes se comprometieron al cierre de la sesión a reconsiderar sus cambios y continuar desarrollándolos.



El investigador grabó la sesión en audio y posteriormente elaboró el memorando 5 (anexo 17), en donde se encuentran sus apuntes y reflexiones respecto a lo ocurrido en esta sesión.

### **Lapso.**

Esta actividad se llevó a cabo el 30 de marzo de 2017, entre las 3:00 y las 5:30 p.m., en Unisangil, San Gil.

### **Reconsideración de los cambios**

Durante este periodo cada docente decidió si continuaba realizando los mismos cambios del primer ciclo o hacía modificaciones. Mientras los docentes llevaban a cabo estas decisiones, el investigador reflexionó sobre el proceso de transformación reflexiva que se estaba llevando a cabo y sobre su rol en el mismo. Esta reflexión aparece registrada en el memorando 6 (anexo 29).

### **Lapso.**

Este periodo transcurrió entre abril 1 y mayo 7 de 2017.

### **Reflexión individual**

Cada docente respondió un cuestionario de tres preguntas para direccionar esta reflexión:

- ¿Qué razones tiene para pensar que su estrategia está bien direccionada?
- ¿Se siente satisfecho(a) con los ajustes realizados a su estrategia en el marco de este proyecto? Explique su respuesta.
- Una vez terminado este proyecto, cómo seguiría usted este proceso de reflexión y mejoramiento continuo de su estrategia y sus prácticas pedagógicas en general.

Las respuestas que cada docente dio a esta entrevista fueron enviadas en documentos de Word al investigador (anexos 24, 25 y 26). En ellas se evidencia satisfacción y confianza de los docentes con respecto a lo que hacen. No obstante reconocen que pueden seguir mejorando. El análisis que el investigador hizo de estas entrevistas se puede ver en el memorando 7 (anexo 27).

### **Lapso.**

Esta actividad fue desarrollada por los docentes entre mayo 10 y mayo 25 de 2017.

### **Tercera reflexión cooperativa**

Esta sesión de reflexión entre los docentes y el investigador fue la última actividad de los participantes y se realizó en torno a un conjunto de interrogantes que el investigador envió previamente a los docentes:

- ¿Qué aspectos de su práctica pedagógica se han transformado o quisiera

seguir transformando en esta estrategia? (a partir de las características de la descripción inicial).

- ¿Reconoce algunas influencias teóricas en estas transformaciones?
- ¿Cómo se benefician sus estudiantes de esas transformaciones?
- ¿Qué fortalezas admira en sus dos colegas de este proyecto?
- ¿Qué sugerencias quiere hacerles a sus dos colegas?
- ¿Qué aprendizajes le quedan de esta experiencia?

La sesión, que fue grabada en audio por el investigador, fluyó satisfactoriamente. Los docentes se expresaron abierta y asertivamente. Los apuntes y las reflexiones del investigador pueden leerse en el memorando 8 (anexo 28).

### **Lapso.**

Esta sesión ocurrió el 25 de mayo, entre las 3:00 y las 5:30 p.m., en Unisangil, San Gil.

## **Evaluación**

El punto de partida de esta investigación fueron las prácticas pedagógicas de los tres docentes tal como fueron descritas en sus respectivos diagnósticos (anexos 7, 8 y 9) y el objetivo general fue desarrollar un proceso de transformación reflexiva de estas prácticas. En consideración de lo anterior, la evaluación se hizo en tres sentidos: reflexión personal del investigador, cambios realizados a las prácticas y proceso de transformación reflexiva. Además, se buscaron también las relaciones entre los cambios y la reflexión.

### **Reflexión personal del investigador**

Antes de mi proyecto de grado para la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, de la Universidad de la Sabana, yo contaba con experiencias, creencias y nociones en cuanto a Investigación Acción (IA); las cuales, a pesar de su gran utilidad, se transformaron significativamente durante el desarrollo del proyecto. En estas páginas he querido reflexionar acerca de esta experiencia investigativa y presentar las transformaciones mencionadas.

Durante los últimos siete años me he dedicado casi totalmente a la investigación pedagógica. En un par de proyectos, investigando mis propias prácticas de aula. En los demás casos, como investigador externo; es decir, orientando y acompañando a docentes en la investigación de sus prácticas de aula, no de las mías.

En estas experiencias, y en la lectura de varios artículos que divulgan procesos y resultados de investigaciones que adoptaron la IA en el campo de la pedagogía, me habían perturbado dos cuestiones: el sentido esencial de la IA y el rol de los docentes y los investigadores externos. Para mayor claridad, a continuación abordaré cada asunto por separado.

### **El sentido esencial de la IA.**

He notado que toma fuerza una vertiente (a la que me he adherido algunas veces) que enfoca la IA hacia la eficiencia de las prácticas de aula de los docentes. Intentaré explicarlo con un ejemplo: un docente percibe una deficiencia en la escritura de sus estudiantes (problema), al reflexionar reconoce que si hace cambios en sus prácticas de aula podría mejorar la escritura de sus estudiantes, entonces diseña un plan estratégico, lo desarrolla sistemáticamente y lo evalúa.

Este tipo de investigaciones les permite a muchos docentes investigar en su aula, transformar sus prácticas y de paso beneficiar los aprendizajes de sus estudiantes; por lo tanto, podemos verlas como experiencias exitosas. No obstante, el hecho de que las conclusiones, los resultados y el éxito de estas investigaciones estén asociados al impacto de las prácticas de aula en el aprendizaje de los estudiantes, me ha hecho considerar si se están pareciendo más a investigaciones de carácter evaluativo que a IA.

No digo que los resultados de las prácticas de aula no puedan arrojar información útil en los procesos reflexivos sino que enfocarse en estos resultados puede cambiar la

naturaleza de una investigación. Además los resultados inmediatos a veces son engañosos y otros resultados (quizás más trascendentes) suelen hacerse esperar.

A esta cuestión se suma otra que los detractores de la IA han empleado bastante en su contra: los peligros de una investigación aislada, en la que un solo docente decide qué información tener en cuenta, cómo procesarla y cómo interpretarla.

Gracias a la acertada intervención de la directora de mi proyecto de grado, prioricé el estudio del trabajo de Jhon Elliott, Laurence Stenhouse y Bernardo Restrepo; y, aunque no alcancé el nivel de profundidad que deseo en esta tarea, sí encontré en sus publicaciones elementos clave para avanzar en la comprensión de mis inquietudes.

Elliott plantea entre las características de la IA en la escuela que: “el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión (diagnóstico) de su problema (...) Esta comprensión no impone ninguna respuesta específica sino que indica, de manera más general, el tipo de respuesta adecuada” (2005, p. 23).

Tal planteamiento me hizo enfocarme en el diagnóstico de los tres docentes a los que acompañé en mi proyecto de grado, un diagnóstico que describió sus prácticas, no los resultados que ellas tenían en los aprendizajes de los estudiantes.

Constantemente estuve intentando que los docentes pensarán en por qué hacían tal cosa, o la dejaban de hacer, o cambiaban la manera de hacerla; que pensarán en eso más que en los resultados que obtenían con sus acciones. Este énfasis, por supuesto, me exigió también reflexionar sobre mi modo de orientar el proceso, especialmente en cuanto a los instrumentos que empleábamos y las preguntas que yo les hacía para generar reflexión.

En Stenhouse hallé elementos para la segunda cuestión (el aislamiento). Entre sus aportes, recomienda que el docente tenga “una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor —bien directamente, bien a partir de grabaciones en cinta— y discutir con ellos con sinceridad y honradez” (2010, p. 197). Además, considera que “Ningún aula ha de construir una especie de isla. Los profesores que trabajan en este género de investigación necesitan ponerse mutuamente en comunicación” (2010, p. 212).

Cuando alguien más ve lo que el docente hace y puede expresarle lo que piensa al respecto, se produce una especie de triangulación que valida las conclusiones. Por eso durante mi proyecto realicé dos visitas a cada aula (no hubo ninguna resistencia para ello) y llevamos a cabo tres sesiones de reflexión cooperativa en las cuales discutimos sobre las reflexiones individuales y las acciones de cada docente. Entre las cosas que deseo seguir trabajando está el análisis de grabaciones de aula en estas sesiones de reflexión cooperativa, pienso que esta actividad enriquecería mucho el proceso.

En síntesis, en cuanto al sentido esencial de la IA en el aula, habiendo terminado mi proyecto de grado, creo que es conveniente robustecer una vertiente enfocada en describir, comprender, explicar y transformar (cooperativamente) las prácticas de aula, encontrando razones y referentes más allá de los resultados que dichas prácticas tengan en los estudiantes.

### **Rol de los docentes y el investigador externo.**

En las experiencias como investigador externo previas a mi proyecto de grado había tenido incertidumbres respecto a mi rol y el de los docentes. Por un lado, algunas veces la participación y disposición de ellos fueron tantas que merecieron mayor reconocimiento. Por otra parte, la mayoría de los docentes parecen sentirse mejor sin compromisos formales, participando en la medida en que sus circunstancias se lo permiten.

Por lo general me ha parecido que los docentes se sienten a gusto aportando opiniones, anécdotas y conocimientos sin asumir responsabilidades mayores. La tendencia que he encontrado es que disfrutan hacer cosas nuevas en el aula y reflexionar, pero evaden las actividades que les implican escribir, mucho más si deben hacerlo considerando teoría.

Es inevitable preguntarse si los docentes son co-investigadores, población objetivo, fuente de información u otra cosa. Según como se mire, de todo tienen un poco. Elliott considera que los docentes pueden ser investigadores o participantes (2005). Restrepo los denomina investigadores participantes o maestros investigadores (2002). En mi proyecto de grado, decidí denominarlos docentes participantes.

Ahora bien, sin restarle importancia a la denominación que se le dé a cada actor, lo fundamental es el rol que les corresponde al docente y al investigador. En mi proyecto de grado hice algunos ajustes en estos roles respecto a mis experiencias anteriores. A continuación expondré brevemente tales ajustes.



***Toma de decisiones.***

Los cambios que se realizaron a las prácticas de aula en mi proyecto de grado fueron potestad de cada docente al cien por ciento. En cambio, en mis experiencias previas esta potestad para ellos era bien reducida. Aunque se llevaban a cabo discusiones en el colectivo de docentes, la última palabra solía tenerla el investigador. Es decir, cada docente llevaba a cabo cambios decididos por el investigador, con cierto margen de independencia para adecuarlos según su propio contexto.

Permitir en mi proyecto de grado que cada docente decidiera, resultó muy favorable porque empoderó a los docentes valorando mucho más su saber pedagógico y permitió ajustes contextualizados (según el caso de cada docente). Esto a su vez me exigió buscar maneras de orientar la reflexión de los docentes a través de interrogantes y referentes teóricos, sin indicarles qué cambios realizar en sus prácticas de aula.

***Cooperación.***

Propiciar que los docentes cooperaran en la reflexión de sus colegas fue lo más novedoso para mí en la experiencia de mi proyecto de grado. Si bien en otras investigaciones había logrado reflexión colectiva sobre aspectos transversales a las prácticas de todos los participantes, en este caso la meta era reflexionar sobre las prácticas de cada uno.

En lo que Restrepo presenta como una variante de la IA, “el papel de los colegas es ser validadores del trabajo de cada docente investigador, acompañándole con sus comentarios, preguntas, críticas, sugerencias y otros aportes” (2002, p. 5). El ideal en

mi proyecto de grado fue similar; sin embargo, me encontré con una actitud sumamente prudente de los tres participantes, quienes prefirieron no cuestionar a sus colegas en las dos primeras sesiones de reflexión cooperativa, aunque los escucharon muy atentamente. En consecuencia en estas sesiones se consiguieron pocos aportes mutuos entre los participantes.

A causa de esta situación, para la tercera y última reflexión cooperativa planteé interrogantes que llevaran a los docentes explícitamente a expresarse en forma crítica sobre las prácticas de sus pares: “¿Qué fortalezas admira en sus dos colegas?” y “¿Qué sugerencias quiere hacerles?”. Los resultados fueron excelentes pues se hicieron aportes muy valiosos en forma asertiva.

### ***Registro personal.***

Una de las dificultades que he afrontado como investigador externo es la de registrar la información que percibo y el procesamiento que hago de tal información (reflexión, análisis). En mis experiencias previas había empleado diferentes instrumentos en una misma investigación (actas, formatos, registros abiertos, diarios de campo, etc.). Para mi proyecto de grado decidí emplear un solo instrumento, al cual denominé memorando, influenciado por los lineamientos de la Teoría Fundamentada.

Este memorando consistió en un documento abierto en el cual registré los datos fundamentales para archivo (fecha, lugar, hora, participantes), los principales hechos ocurridos y mis comentarios al respecto; los cuales incluyeron inquietudes, evaluación e ideas para direccionar el proceso.

Los memorandos me resultaron un instrumento útil y sencillo. Por su carácter abierto me permitieron anotar aspectos imprevistos que luego me ayudaron a tomar decisiones metodológicas. Hoy día pienso que en próximas experiencias realizaré también memorandos sobre esos momentos en los que, al considerar la información de varios memorandos, tome decisiones.

### **Cambios realizados en las prácticas**

Los cambios que los docentes realizaron consistieron en agregar características o en modificarlas para aprovechar su potencial. En ningún caso se eliminaron o reemplazaron características de las prácticas pedagógicas. En la tabla 8 se presentan las características que cada docente modificó, las nuevas características y las que no se modificaron.

Tabla 8  
*Modificaciones a las características de las prácticas pedagógicas*

Docente	Slendy Ramírez	Jhon Fredy Suárez	Yorlady Gómez
Nuevas características	* Generar un compromiso social.		
Características modificadas	* Darles una situación comunicativa con destinatarios reales.	* Elegir un tema interesante para los estudiantes. * Integrar lectura, oralidad y escritura.	* Definir temas del contexto de los estudiantes. * Determinar situaciones comunicativas.

Características no modificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fomentar varias competencias ciudadanas en la práctica.</li> <li>* Establecer criterios de adecuación de las cartas.</li> <li>* Evaluar dialogando.</li> <li>* Poner normas.</li> <li>* Integrar los contenidos de las materias a la producción escrita.</li> <li>* Involucrarse con los estudiantes.</li> <li>* Escribir para los estudiantes.</li> <li>* Hablarles sobre el buen comportamiento.</li> <li>* Respetar el carácter privado de las cartas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fomentar competencias ciudadanas en prácticas comunicativas.</li> <li>* Gestionar información.</li> <li>* Diseñar criterios de evaluación a partir de los mismos textos.</li> <li>* Evaluar para reconstruir colaborativamente los textos.</li> <li>* Escribir para alguien y para algo.</li> <li>* Implicar los contenidos de las áreas en el proceso de producción escrita.</li> <li>* Partir del punto de vista del estudiante.</li> <li>* Planear sin complicaciones.</li> <li>* Mostrarse como escritor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fomentar varias competencias ciudadanas en la práctica.</li> <li>* Gestionar información.</li> <li>* Integrar lectura, escritura y oralidad.</li> <li>* Evaluar cualitativamente y para motivar.</li> <li>* Valorar las pequeñas producciones escritas.</li> <li>* Mantener la motivación.</li> <li>* Integrar las asignaturas.</li> <li>* Compartir experiencias.</li> </ul>
--------------------------------	---	---	--

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la profesora Slendy puede verse que una de sus características fue modificada: Darles una situación comunicativa con destinatarios reales. Esta característica ya era parte de su estrategia. Los estudiantes escribían cartas a sus compañeros de clase para solucionar problemas interpersonales o para felicitarlos por

algo. Solo en una ocasión habían escrito una carta dirigida al alcalde de Aratoca para expresarle los problemas que veían en el municipio y plantearle propuestas.

Durante el proceso de investigación la profesora decidió configurar situaciones comunicativas diferentes. Por ejemplo, en una ocasión cada estudiante le escribió una carta a un familiar que condujera vehículo (motocicleta o automóvil) con el fin de recomendarle cuidados para disminuir la accidentalidad. Estas cartas fueron entregadas en sus manos a los destinatarios. En la tabla 9 puede verse la situación comunicativa referida, con los cinco componentes propuestos por Barragán, Sánchez, Neira y Velásquez (2012).

Tabla 9.  
*Situación comunicativa carta sobre accidentes de tránsito*

Tema	Los accidentes de tránsito del municipio de Aratoca
Destinatario	Un familiar que conduzca motocicleta o automóvil
Propósito	Hacer recomendaciones para disminuir el riesgo de accidentalidad
Tipo	Carta
Canal	En sus manos

Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia la transformación de la característica eligiendo un destinatario y un tema externos al salón de clases y el colegio; y estableciendo un propósito que trasciende a la comunidad; lo cual significa un progreso en cuanto a ciudadanía se refiere.

Además, la profesora Slendy fue la única que agregó alguna característica a sus prácticas. Esta consistió en generar un compromiso social de los estudiantes a partir de las cartas que escribieron. Dado que su estrategia se denomina “Correo mágico PROPROCAM” (problemas, propuestas y cambios) la idea de la profesora fue que los estudiantes en sus cartas, además de presentar el problema y propuestas de solución también se comprometieran con lograr los cambios que desean. En una de las actividades los estudiantes escribieron una carta dirigida a sus compañeros de grupo para generar procesos de cambio en cuanto a problemas del medio ambiente. Algunos estudiantes propusieron en sus textos que se hicieran campañas para promover el cuidado del medio ambiente. La profesora resaltó esta iniciativa. Les habló de que sería bueno tener una “Cuadrilla ecológica” y les pidió a dos estudiantes que hicieran una lista de quiénes querían participar. La gran mayoría de los estudiantes acudió a inscribirse.

Pasando al caso del profesor Jhon Fredy Suárez, las modificaciones se concentraron en dos aspectos: “Elegir un tema interesante para los estudiantes” e “Integrar lectura, oralidad y escritura”. Si bien el docente consideraba que estas características estaban entre las fortalezas de su estrategia, en el trayecto de la investigación descubrió que podía aprovecharlas mucho más.

En cuanto a la elección del tema del debate y el texto escrito, la idea fue que siguiera siendo interesante para los estudiantes. La transformación estuvo en la manera de elegirlo. Antes era el docente quien consideraba las posibilidades y elegía, según su parecer, aunque pensando en los intereses de los estudiantes. Esto cambió durante la

investigación. El profesor hizo una exploración inicial de las temáticas que a los estudiantes les interesaban conversando con ellos, escuchando sus inquietudes. Luego concretó algunas de estas opciones que correspondían con sus intereses pedagógicos en cuanto a educación en ciudadanía y eligió entre estas opciones. Si bien continuó reservándose la potestad de elegir el tema, las opciones entre las cuales realizó esta elección surgieron de las inquietudes de los estudiantes.

Respecto a la integración de lectura, escritura y oralidad, la transformación consistió en darle mayor relevancia a la producción escrita. Antes de esta investigación el profesor Jhon Fredy incluía un ejercicio de escritura en su estrategia pero no hacía tanto énfasis en él, no pensaba tanto en ese proceso de producción escrita desde el comienzo de las actividades.

Durante la visita al aula (anexo 14) el investigador pudo observar un debate respecto a la violencia de género. Al final de este debate el docente les pidió a los estudiantes que empezaran a escribir un informe en el que describieran situaciones de violencia de género (tema del debate) que identificaran en su hogar, su colegio y su pueblo.

En el caso de la profesora Yorlady Gómez, ella también se concentró en fortalecer dos de sus características: “definir temas del contexto de los estudiantes” y “determinar situaciones comunicativas”. En lo primero, la profesora Yorlady siempre ha tenido la convicción de que los escritos de los estudiantes deben partir de sucesos o características de su entorno. Así continuó haciéndolo durante esta investigación agregando una atención especial a los sucesos que tienen que ver con el ejercicio de la

democracia en la institución educativa. Por ejemplo, durante el proceso de elección de personero estudiantil los estudiantes escribieron coplas, opiniones y mensajes a la personera elegida.

Respecto a la segunda característica (determinar situaciones comunicativas), antes de esta experiencia la profesora no siempre configuraba situaciones comunicativas, lo hacía solo cuando se trataba de cartas o mensajes. Durante esta investigación la profesora extendió esto a casi todo ejercicio de escritura, aunque se tratara de coplas.

Al comparar los cambios que cada docente se propuso con los que planearon inicialmente (tabla 7), puede verse que la profesora Slendy y el profesor Jhon Fredy pudieron llevar a cabo los tres cambios que se propusieron mientras que la profesora Yorlady solo alcanzó a realizar el primero. Esta situación seguramente se debió a circunstancias que mantuvieron a la profesora muy ocupada durante el lapso de la investigación: la preparación de un video para solicitar ascenso en el escalafón docente y la construcción de un texto para postularse al Premio Compartir.

En conclusión, los tres docentes (pese a sus particularidades) se enfocaron más en modificar características de sus prácticas que en añadir nuevas. Esto puede deberse a que en los tres casos los profesores se distinguen por un perfeccionamiento constante de sus prácticas pedagógicas y en particular de las estrategias didácticas que fueron objeto de estudio. No obstante, si el proceso se extendiera más tiempo probablemente se lograrían mayores transformaciones.

En cuanto a la orientación del investigador hubo esmero por no sugerir explícitamente cambios, considerando que su papel principal era propiciar reflexión.



Intentó generar inquietudes a través de preguntas a los docentes, presentación de referentes teóricos y comentarios durante las reflexiones cooperativas. Al respecto se hablará más detenidamente en el siguiente título.

### **Proceso de transformación reflexiva**

Se explicó en el capítulo de metodología que el investigador orientó la reflexión en el ámbito individual y en el cooperativo con diferentes actividades (tabla 5). A continuación se evaluará cada una de estas actividades. Antes se resalta que la entrevista realizada inicialmente para ampliar el diagnóstico, siendo una actividad que estaba pensada para recopilar información resultó generadora de reflexión en los docentes. Mientras respondían los interrogantes cada uno se escuchaba críticamente y de allí surgieron ideas para realizar cambios. El profesor Jhon Fredy y la profesora Yorlady expresaron mucho más esta reflexión. Quizás la naturaleza de algunas preguntas realizadas por el investigador llevó a los docentes a reflexionar.

#### **Lectura de su diagnóstico.**

Se le envió por email a cada uno de los docentes su diagnóstico revisado, ampliado con la información recolectada en la entrevista. Luego se les preguntó si lo habían recibido y estaban conformes. Los tres estuvieron de acuerdo con el documento. Ninguno expresó algún comentario al respecto. No se podría asegurar que esta actividad haya generado en los docentes algún tipo de reflexión.

**Diligenciar formatos y responder cuestionarios.**

Durante el proceso los docentes diligenciaron dos formatos (anexos 11, 12, 13, 18, 19 y 20) y respondieron por escrito un cuestionario (anexos 24, 25 y 26). Con los formatos y el cuestionario se reemplazó el tradicional diario de campo, que suele generar resistencia de parte de los docentes, quienes lo ven como un compromiso oneroso que demanda mucho tiempo. Además, los formatos y los cuestionarios permiten registrar información intencionalmente sobre aspectos que el proceso va mostrando como relevantes.

Ambas técnicas fueron bastante satisfactorias para el proceso de reflexión. El primer formato consiguió que los docentes justificaran sus cambios y buscaran sentido a las actividades realizadas por sus estudiantes. Por ejemplo, el profesor Jhon Fredy justificó su intención de enfatizar en la escritura de la siguiente manera:

Considero que los estudiantes han demostrado habilidades para la argumentación de forma oral, pero cuando deben poner sus ideas por escrito comienzan a tener problemas” (anexo 11).

En otro ejemplo, extraído del primer formato desarrollado por la profesora Yorlady, se encuentra la siguiente justificación:

Considero que el hecho que los niños escriban sobre los acontecimientos de la escuela, además de favorecer la escritura creativa y el buen humor en mis estudiantes, desarrolla en ellos el pensamiento crítico, el reconocimiento y creación de opciones (anexo 13).

Como ejemplos de lo registrado en el segundo formato pueden exponerse dos fragmentos. En uno la profesora Slendy afirma que el estudiante pone en juego la

competencia ciudadana de manejo de emociones

cuando escribe una carta para poder expresar sentimientos de molestia o alegría hacia otra persona por escrito” (anexo 18).

En otro, el profesor Jhon Fredy asegura que sus estudiantes desarrollaron empatía:

Cuando escribieron una carta en la que manifestaban a un familiar su homosexualidad (ejercicio hipotético) (anexo 19).

Estos ejemplos permiten ver que la actividad propició que los docentes encontraran sentido a sus prácticas respecto a unas categorías de análisis (competencias ciudadanas).

En cuanto al cuestionario, al responderlo los docentes identificaron qué razones les hacían creer que su estrategia estaba bien direccionada. La tabla 10 sintetiza sus respuestas. Allí se aprecia que son mínimas las coincidencias entre las razones de los profesores. Jhon Fredy se enfocó en los resultados de su estrategia mientras Yorlady y Slendy hallaron razones en la concepción y el diseño de su estrategia.

El desarrollo del cuestionario también les permitió expresar a los docentes su satisfacción y proyección. En ambos aspectos los docentes fueron positivos, manifestaron satisfacción y deseo de continuar perfeccionando sus prácticas. Sin embargo, en las respuestas del profesor Jhon Fredy puede interpretarse un nivel de conformidad inquietante, que pone en duda la continuidad que él pueda darle al proceso de transformación de su estrategia y sus prácticas (anexo 24).

Tabla 10

*Razones de los docentes para argumentar que su estrategia estaba bien direccionada*

Jhon Fredy	Slendy	Yorlady
Agrado de los estudiantes.	Coherencia con lo que quiere.	Coherencia con diagnóstico previo contextualizado.
Productos concretos (textos estudiantes).	Apoyo externo.	Coherencia de actividades con objetivo.
Comprensión (por parte de los estudiantes) de tópicos abordados.	Documentos suministrados.	
	Comentarios estudiantes y padres de familia.	

### **Conversaciones.**

Las conversaciones corresponden al ámbito de reflexión cooperativa y pueden distinguirse en ellas varias fortalezas. Quizás la más relevante es el buen nivel de escucha, que permitió que los docentes conocieran opiniones, creencias y experiencias de sus colegas. Los tres valoraron a los otros como interlocutores y respetaron sus intervenciones, a pesar de las evidentes diferencias. La profesora Slendy se mostró siempre locuaz y entusiasmada al expresarse. La profesora Yorlady fue menos frecuente e intensa en sus intervenciones, en muchas ocasiones fue interrumpida por Slendy, que solía tener algo que agregar. El profesor Jhon Fredy tuvo un estilo más lacónico, generalmente concreto y claro en sus intervenciones, mucho más autorregulado que sus compañeras, también menos emotivo.

Algo difícil de conseguir fue la expresión crítica respecto a lo que sus interlocutores

dijeron. La tendencia fue escuchar lo que cada uno decía sin invadir el terreno de su autonomía. Al notar esto en las dos primeras sesiones de reflexión cooperativa, el investigador decidió incluir para la tercera sesión interrogantes que les pidieran a los docentes explícitamente referirse a las prácticas de sus colegas: “¿Qué fortalezas admira en sus dos colegas de este proyecto? y ¿Qué sugerencias quiere hacerles a sus dos colegas?”

Estas preguntas dieron buenos resultados. Por una parte demostraron que los docentes adquirieron durante el proceso un conocimiento muy valioso del quehacer pedagógico de sus colegas y por otro les hizo ver aspectos de sus propias prácticas susceptibles de mejoría. Por ejemplo, la profesora Slendy le sugirió al profesor Jhon Fredy permitir que los estudiantes vayan liderando los debates, asignándoles responsabilidades en la organización, la realización y la moderación. En el memorando 7 (anexo 28) pueden leerse los pormenores que le parecieron más relevantes al investigador.

En las tres conversaciones las dos docentes emplearon apuntes que traían en sus libretas personales y tomaron notas mientras se conversaba. El profesor Jhon Fredy usó su computador portátil en la primera conversación. En las otras dos no usó ningún recurso de apoyo.

Puede afirmarse que el nivel de las conversaciones fue progresando y que la tercera es bastante más satisfactoria que las dos anteriores. Varias causas hipotéticas pueden relacionarse con este fenómeno: Que las preguntas que iban a direccionar la conversación se les dieron a conocer a los docentes con dos días de anticipación. En

cambio en las dos conversaciones anteriores no se les dieron a conocer las preguntas previamente. Que, como se dijo líneas atrás, se agregaron preguntas que cuestionaban directamente sobre el trabajo de sus colegas. Que los interlocutores adquirieron más confianza gracias a las experiencias compartidas durante el proceso. Y que la técnica (la conversación) se haya fortalecido gracias a las repeticiones.

En cualquier caso, las conversaciones fueron actividades de altísimo valor en el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas; razón por lo cual valdría la pena seguir refinándolas como una técnica esencial de reflexión cooperativa.

### **Estudio de referentes teóricos.**

Resulta difícil establecer la influencia que los dos referentes teóricos ofrecidos por el investigador tuvo en la reflexión de los docentes y en la transformación de sus prácticas. Según lo conversado en la tercera reflexión cooperativa, ninguno de los tres docentes identifica estos textos como referentes; apenas la profesora Slendy hizo una alusión al documento estudiado en la segunda sesión, refiriéndose a este como “el librito azul” sin aludir específicamente a su contenido.

A pesar de esto, los diálogos que los textos suscitaron permitieron intercambiar interpretaciones y experiencias de los docentes. Es posible que hayan terminado impelidos a una reflexión que no hicieron explícita. Hubiera sido favorable hacer preguntas clave para direccionar mejor el estudio de referentes hacia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

### **Lectura oral de respuestas a formatos y cuestionarios.**

Cuando los docentes leyeron sus respuestas en voz alta sus dos colegas prestaron atención pero no asumieron una posición crítica. Fue el investigador quien adoptó el rol de preguntar, de solicitarles ampliación de la información, explicar las respuestas. Esto fue relevante pues los docentes, al tener que verbalizar sus prácticas pedagógicas, debían revisar sus respuestas. En otras palabras, el profesor tenía que explicarse a sí mismo lo que intentaba decirles a los otros.

### **Relaciones entre cambios y reflexión**

En esta experiencia las actividades de reflexión pueden relacionarse con los cambios de dos maneras: causalidad y asociación. Es decir, una actividad de reflexión pudo ocasionar un cambio o unirse a este para fortalecer la transformación de las prácticas pedagógicas.

Las relaciones de causalidad no fueron evidentes; sin embargo, se tiene la expectativa de que la entrevista inicial y la lectura del diagnóstico hayan ocasionado algunos de los cambios realizados por los docentes. Esto naturalmente deja inquietudes pues podría pensarse que las actividades de reflexión debieron causar los cambios. Sin embargo, al revisar los objetivos de la investigación se concluye que no tenía que ser así. Se trataba de estimular la reflexión y acompañar la realización de cambios. Por eso los docentes tuvieron potestad sobre las modificaciones. Solo se orientó en relación a qué aspectos se enfocaban las transformaciones, a través de las categorías que se

concretaron en los diagnósticos.

Las demás actividades de reflexión fueron asociadas intencionalmente por el investigador con los cambios, precisamente para fortalecer el proceso de transformación reflexiva.



## **Aprendizajes y recomendaciones**

Esta experiencia generó aprendizajes tanto los docentes participantes como en el investigador. Para los docentes fue novedosa y relevante, en especial por las posibilidades que tuvieron de hablar con otros sobre sus prácticas pedagógicas. El profesor Jhon Fredy afirmó durante la tercera reflexión cooperativa:

Uno planea una clase y la hace y cree que todo está bien pero ustedes le miran y le hacen alguna observación, una sugerencia y eso va enriqueciendo el trabajo (...) Cuando uno no se vincula a una red de aprendizaje o a un trabajo como este, primero corre el riesgo de caer en la rutina, de hacer siempre lo mismo, y lo otro (...) creer que lo que uno está haciendo es absolutamente novedoso pero sin manera de compartirlo con otros y recibir otras observaciones que ayuden a mejorar el trabajo” (anexo 28).

En síntesis, para los docentes el aprendizaje más relevante fue el de los beneficios que pueden obtenerse de la reflexión pedagógica cooperativa. Además, confirmaron el potencial de la reflexión individual y del acompañamiento de un agente externo al aula.

Por su parte, para el investigador esta experiencia fue muy relevante y puede concretarse en el siguiente conjunto de aprendizajes, que sirven también de recomendaciones para quienes realicen procesos investigativos de esta clase.

- La recolección de información ha de ser muy estratégica. En algunos momentos y aspectos la información recopilada, a pesar de ser abundante, no arrojó lo que deseaba saberse. Por ejemplo, fue difícil establecer la influencia del diagnóstico en las transformaciones de los docentes. La actividad de revisión de los diagnósticos por parte de los tres profesores no estaba prevista como una

actividad para recoger información pero tal vez hubiera servido una entrevista o un cuestionario posterior a la revisión, y antes de que los docentes decidieran los cambios a realizar. En este mismo sentido queda la inquietud de saber si hizo falta que los docentes hicieran un registro más frecuente de sus reflexiones para entender mejor sus transformaciones.

- Delimitar las prácticas pedagógicas que se estudiarán y transformarán permite aprovechar esfuerzos y tiempos. En este proyecto, por haberse delimitado en las prácticas pedagógicas asociadas a una estrategia didáctica concreta fue sencillo sintonizar las ideas y las actividades de los tres docentes y el investigador. Mucho más complejo seguramente hubiera sido reflexionar sobre todas las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes.

- Un proceso de reflexión transformativa requiere más tiempo. Desde el momento en que el investigador realizó la primera entrevista (enero 23) hasta la tercera reflexión cooperativa (mayo 25) transcurrieron cuatro meses. No es un tiempo despreciable pero tampoco es suficiente, teniendo en cuenta que los docentes deben cumplir múltiples compromisos curriculares. Aunque los objetivos se cumplieron, un año lectivo podría ser un tiempo más conveniente para desarrollar un proceso de mayor profundidad.

- Las prácticas orales favorecen la reflexión pedagógica. Aunque la escritura le permite al docente releer y repensar los que está diciendo, se observó en esta experiencia investigativa que el docente reflexiona mientras habla de sus prácticas con otras personas, bien sea en una entrevista o una

conversación. Esto probablemente se debe a que los interlocutores preguntan, asienten o disienten, se sorprenden o se alegran. Estas reacciones de otras personas son tanto o más valiosas que la lectura que el mismo docente hace de lo que ha escrito.

- Los docentes poseen un saber pedagógico que en ocasiones les cuesta verbalizar. El saber que acumula un docente tras varios años de ejercicio es eminentemente práctico: sabe resolver situaciones de enseñanza y aprendizaje. Verbalizar este saber, convertirlo en un discurso (oral o escrito) inteligible para otros, que contenga métodos y conceptos, demanda esfuerzo de los docentes. En esa investigación se pudo notar que ante tal demanda los docentes recurrieron a narrar sus anécdotas de aula.

- Es complejo integrar los referentes teóricos como parte estructural del proceso de reflexión. Tal vez la misma naturaleza práctica del saber docente le lleva a repeler (involuntariamente quizás) el saber teórico. En las actividades de estudio de esta investigación se observó que los docentes procuraron llevar el discurso teórico al ámbito de lo práctico, a través de ejemplos y anécdotas. Al parecer esa estrategia discursiva le impregna a la teoría el significado necesario para que los docentes la comprendan y valoren. Por lo tanto, podría tratarse de una actividad estratégica en estos procesos de reflexión: trasladar el documento teórico a los relatos de su práctica pedagógica cotidiana.

- Las modificaciones a las prácticas pedagógicas pueden resultar prematuras al comienzo del proceso de transformación reflexiva. Planear y

realizar estas modificaciones en un estado más evolucionado del proceso podría permitir que la reflexión fuera causa evidente de tales modificaciones. Esto, por supuesto, tiene que ver con el factor tiempo. Si el proceso dura más permite la paciencia necesaria para avanzar en la reflexión sin introducir cambios. Si el proceso es corto se requiere determinar los cambios pronto para alcanzar a llevarlos a la práctica.

- Desligar la reflexión de los impactos en los estudiantes permite darles el protagonismo que les corresponde a las prácticas pedagógicas. Si la reflexión gira en torno a cuánto avanzan, aprenden o se desarrollan los estudiantes se transita por el terreno fangoso de los resultados tangibles, que de inmediato remiten a la medición y obstaculizan la marcha de la investigación cualitativa. Es posible que notar algunos impactos en los estudiantes dé señales alentadoras en el proceso. No obstante, con referentes teóricos pertinentes, hay tranquilidad para concentrarse en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes independientemente de sus resultados.

- El investigador orienta sin protagonizar. En este proceso, inicialmente los docentes parecían esperar las recomendaciones, e incluso correcciones, del investigador. Con el paso del tiempo fueron asumiendo una relación más horizontal y comprendiendo que las decisiones y las razones saldrían de ellos, que el rol del investigador era crear una ruta y acompañar el recorrido, indagando a cada paso, cuestionando, no corrigiendo ni calificando.

Por este conjunto de aprendizajes del investigador y de los docentes, y por todos

aquellos aprendizajes que posiblemente emerjan en un futuro, porque hoy aún no son perceptibles, esta fue una experiencia trascendente y exitosa que determinará para el autor toda experiencia futura de investigación y que podría aportar a otras iniciativas de investigación similares.

### **Preguntas para futuras investigaciones**

Se espera que una investigación genere nuevas inquietudes pues el conocimiento es dinámico y no definitivo. Entre aquellas inquietudes que emergieron en el desarrollo de este proyecto se encuentran las siguientes:

¿Cómo lograr que los referentes teóricos generen reflexiones y transformaciones evidentes en los docentes?

¿Cuáles serían técnicas e instrumentos adecuados y efectivos para registrar las reflexiones de los docentes?

¿Qué expectativas tienen los docentes respecto al acompañamiento de un investigador externo?

### **Limitaciones del estudio**

Para hablar de las limitaciones hay que comenzar por el tiempo. Un proceso como el que se llevó a cabo sería mucho más provechoso si se desarrollara durante un año lectivo. Como se dijo en el capítulo de evaluación, aunque los meses dedicados a la investigación se aprovecharon exitosamente, con un lapso más amplio podría lograrse mayor profundidad en la reflexión y más calma en la planeación y ejecución de las transformaciones. Además, el acompañamiento del investigador externo podría ser más relevante y los docentes desarrollarían mayor confianza mutua; lo cual permitiría aprovechar mejor el potencial de la reflexión cooperativa.

## Bibliografía

Barragán, F. y Arias, A. (2017). *Competencias ciudadanas y manifestaciones de ciudadanía que componen la propuesta pedagógica de Ciudadanía desde el Aula*.

Disponible: <http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/competencias-y-manifestaciones-del-programa-ciudadania-desde-el-aula-content-616.html>

Barragán, F., Neira, S., Sánchez, S. y Velásquez, L. (2012). *Criterios didácticos para transformar la producción escrita en Básica Primaria*. San Gil: Unisangil.

Carvajal, M. (2009). *La didáctica*. Disponible en:

[http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf)

Cassany, D. (2005). *La cocina de la escritura*. 15 ed. Barcelona: Paidós

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35 (51-52), 149-162. Disponible:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1979770>



Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., y Varas, R. (2004). Democracia, política y ciudadanía. En: A. Cerda (Coord.), *El complejo camino de la formación ciudadana*, pp. 13-31.

Chaux, E. (2012). *Convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus y Uniandes.

Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. 8 ed. México: Porruá.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo*. 2 ed. Madrid: Alianza.

De Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa". En: *Educación y Pedagogía*, 18(46), pp. 33-57.  
Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361366>

Decreto 00304. Por el cual se adoptan los núcleos de desarrollo provincial y se dictan otras disposiciones. (6 de diciembre de 2005). Gobernación de Santander.

Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. En: *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 223-228.

Gabilondo, A. (2015). Hacer ciudad: aprender a participar y a decidir. *Ruta maestra*, 10, pp. 15-19. Disponible: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/pdf/4.pdf>

Gómez, Y. (2017, febrero, 1). *Conversación sobre las prácticas pedagógicas de Yorlady Gómez* [Audio]. Entrevistada por: Barragán, F. San Gil: Archivo personal del entrevistador.

Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), pp. 203-218.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. 8 ed. Santiago de Chile: Domén-  
Océano.

Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lucio, R. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: *Revista de la Universidad de La Salle*, 17, pp. 1-10. Disponible: <file:///C:/Users/Fabio/Documents/BIBLIOTECA%20DIGITAL/PEDAGOG%C3%8DA%20GENERAL/Pedagogia,Didactica.pdf>

McCormick, L. (1986). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.

MEN (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas ¡Formar para la ciudadanía sí es posible!* Bogotá: Autor. Disponible: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

MEN (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política pública*. Disponible: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf)

Parra, C. (2009). Investigación-Acción y desarrollo profesional. En: *Educación y Educadores*, 5, pp. 113-125. Disponible: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515>

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó. Disponible: [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)

Ramírez, S. (2017, enero, 31). *Conversación sobre las prácticas pedagógicas de Slendy Ramírez* [Audio]. Entrevistada por: Barragán, F. San Gil: Archivo personal del entrevistador.

Real Academia Española (RAE) (2012). *Diccionario de la lengua española* (en línea). Madrid: Autor. Disponible: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

República de Colombia, Gobernación de Santander y Unisangil (2010). *Plan prospectivo Provincia de Guanentá -2025*. San Gil: autores.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (en línea). Disponible: [http://rieoei.org/inv\\_edu12.htm](http://rieoei.org/inv_edu12.htm)

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade. Disponible:

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168260\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168260_archivo.pdf)

Salazar, J. y Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1). Disponible: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art1\\_hm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art1_hm.html)

Santos, M. y Sánchez, S. (2003). Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa. En: *Educación y educadores*, 6, pp. 107-125. Disponible: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/530/623>

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Suárez, J. (2017, enero, 31). Conversación sobre las prácticas pedagógicas de Jhon Fredy Suárez [Audio]. Entrevistado por: Barragán, F. San Gil: Archivo personal del entrevistador.

Vega, M. y Castro, V. (2006). Cuentos ciudadanos desarrollo de competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del

periodismo escolar. *Investigación & Desarrollo*, 14(2), pp. 330-351. Disponible:  
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/931/559>

## **Anexos**

1. Diagnóstico Slendy Ramírez.
2. Diagnóstico Yorlady Gómez.
3. Diagnóstico Jhon Fredy Suárez.
4. Transcripción de entrevista Slendy Ramírez.
5. Transcripción de entrevista Yorlady Gómez.
6. Transcripción de entrevista Jhon Fredy Suárez.
7. Diagnóstico revisado Slendy Ramírez.
8. Diagnóstico revisado Yorlady Gómez.
9. Diagnóstico revisado Jhon Fredy Suárez.
10. Memorando # 1: Primera reflexión cooperativa.
11. Cambios planeados por Jhon Fredy Suárez.
12. Cambios planeados por Slendy Ramírez.
13. Cambios planeados por Yorlady Gómez.
14. Memorando # 2: Visita Jhon Fredy Suárez.
15. Memorando #3: Visita Slendy Ramírez.
16. Memorando # 4: Visita Yorlady Gómez.
17. Memorando # 5: Apuntes segunda reflexión cooperativa.
18. Registro de reflexión Slendy Ramírez.
19. Registro de reflexión Jhon Fredy Suárez.

- 20. Registro de reflexión Yorlady Gómez.
- 21. Consentimiento informado Yorlady Gómez.
- 22. Consentimiento informado Slendy Ramírez.
- 23. Consentimiento informado Jhon Fredy Suárez.
- 24. Entrevista Jhon Fredy Suárez.
- 25. Entrevista Slendy Ramírez.
- 26. Entrevista Yorlady Gómez.
- 27. Memorando # 6. Análisis de entrevistas.
- 28. Memorando # 7. Apuntes tercera reflexión cooperativa.